Teoría y educación

La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología

Alicia de Alba y Carlos Ángel Hoyos Medina, coordinadores

educación
iisue

Tres décadas después de la primera edición de Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación (1990), el presente volumen enfoca la mirada, el análisis y la reflexión en la investigación pedagógica y educativa. Es necesario reconocer los cambios importantes que han sufrido las condiciones de producción y circulación del conocimiento tanto en términos generales como sobre la educación. La relación entre teoría y educación se ha complejizado y diversificado, sin embargo, permanece la exigencia epistemológica en y hacia la pedagogía y las ciencias de la educación así como la cuestión de los giros teóricos en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. Aquí también se aborda el surgimiento de la cuestión ontológica, con dos acentos: las ontologías del presente y las otras ontologías. El título del presente volumen conserva la inquietud del volumen generado en 1990 por insistir en la relación teoría-educación, más que en la relación filosofía-educación.

Teoría y educación

La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología

educación
iisue

Descarga más libros de forma gratuita en la página del
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
de la Universidad Nacional Autónoma de México

www.
iisue.
unam.
mx/
libros

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

Teoría y educación

La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología

Alicia de Alba y Carlos Ángel Hoyos Medina, coordinadores

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2021

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información
Nombres: Alba, Alicia de, editor. | Hoyos Medina, Carlos Ángel, editor.
Título: Teoría y educación : la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología / Alicia de Alba y Carlos Ángel Hoyos Medina, coordinadores.
Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2021. | Serie: IISUE educación.
Identificadores: LIBRUNAM 2116352 | ISBN 978-607-30-5371-6.
Temas: Educación. | Teoría del conocimiento. | Educación -- Filosofía. | Educación -- Estudio y enseñanza.
Clasificación: LCC LB1025.3.T467 2021 | DDC 371.102—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Coordinación editorial
Jonathan Girón Palau

Edición
Dolores Latapí Ortega

Edición digital (PDF)
Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta
Diana López Font

Diseño de interiores
Estudio Sagahón / Leonel Sagahón (M.R.) */ Susana Vargas*

Primera edición: 2021
Primera edición digital (PDF): 2021

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
http://www.iisue.unam.mx
Tel. 56 22 69 86

ISBN: 978-607-30-5371-6
ISBN (PDF): 978-607-30-5569-7

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

9 Prólogo. Teoría pedagógica y de la educación; teoría del cambio
Mauricio Zabalgoitia Herrera

23 Introito
Alicia de Alba

31 El sujeto pedagógico de la modernidad. Naturaleza y formación
Carlos Ángel Hoyos Medina

53 La noción de sujeto y su relación con la formación: configuraciones y contornos posibles para pensar lo educativo y lo pedagógico
Claudia B. Pontón Ramos

73 El regreso a la pedagogía como decisión no epistemológica
Roberto Follari

93 La pedagogía en los vaivenes de la epistemología y la ontología
Alicia de Alba

125 Investigación educativa. Posibilidades metodológicas a partir de dos nociones: problematización y genealogía
Bertha Orozco Fuentes

151 Discurso por la inauguración de las conferencias sobre pedagogía o la primera lección de Johann Friedrich Herbart
Erick Cafeel Vallejo Grande

193 Epílogo
Carlos Ángel Hoyos Medina

195 Siglas y acrónimos

197 Los autores

Teoría pedagógica y de la educación; teoría del cambio

Desde que a finales de los ochenta la investigación pedagógica y educativa se declarara como débil, dependiente y sin canales de difusión, según las afirmaciones de Emilio Tenti (1987), se dibuja un presente en el que se ha alcanzado un estatus interdisciplinario de innegable incidencia, cuestión ampliamente corroborada en debates teóricos acerca del alcance y la pertinencia de la disciplina. Esta actualidad del campo teórico de lo educativo, debemos decir, está no sólo en el grado de autonomía o veracidad, sino en su incidencia en los problemas del mundo y sus subjetividades, y en los significantes que se ponen en juego a la hora de plantearse los estudios teóricos como posibles "teorías del cambio" (Spivak, 2008).

En este libro colectivo, las diversas aportaciones surgen de un espacio común, que es el de la reflexión teórica que apunta, desde un mirar crítico, a la pedagogía, sobre todo a ciertos aspectos vehiculares, como la subjetividad y el lugar de la teoría pedagógica en la ontología o la epistemología. Esta delimitación no es aleatoria, responde a un trazo que Alicia de Alba marca con precisión en el "Introito". No se trata sólo de refrendar la posibilidad disciplinaria de un conjunto de saberes autorizados, actualizados por su valía en aquello que el Foucault de *Las palabras y las cosas* (2010) nombró como los espacios esenciales para pensar en una episteme: la sociedad, el individuo y el lenguaje. Pensamos que, a estas alturas, el papel crítico de las pedagogías y de la educación en los ámbitos formales e informales de formación e instrucción es más que reconocido. Más bien, se trata de pensar en la inscripción de estas teorizaciones

en un marco más amplio, que es el que apunta, precisamente, a la subjetividad, a la ontología y la epistemología, pero ya no sólo como teorías del ser y del conocimiento, sino como teorías de un cambio que, por consiguiente, penetra a otras.

Ésta es la inflexión, pensamos, que De Alba explica desde los propios giros teóricos que desvían a las humanidades y a las ciencias sociales, destacándose el consabido giro lingüístico y el menos abordado —no por su reconocimiento, sino por su complejidad— giro psicoanalítico. Preguntar por los procesos de subjetividad, en el seno de los saberes y su trasmisión, es preguntar por el punto de vista de lo pedagógico en esencia; éste es uno de los temas en el que insisten los diferentes trabajos que conforman a este libro. De ahí el apunte hacia lo que De Alba presenta como la constante epistemológica y la emergencia ontológica. Ambas cuestiones derivan a la cuestión subjetiva que emana de los procesos de la pedagogía, o de pensar *en* y *desde* la educación como instancia destacada de trasmisión del cambio —social, epistémico, histórico… funcional.

Dimensionar los giros teóricos, bajo esta lógica, es un trabajo que, desde la investigación educativa, se ha venido incorporando con especial dinamismo, ya no sólo como una forma de dar cuenta de la inscripción de su teoría en órdenes amplios de transformación y reflexión, sino para hacer palpable cómo el trabajo de enseñar-aprender-saber-formar se inscribe —como los de la cultura, la política o la sociedad— en el ser y su dimensión inconsciente. Así, investigar en pedagogía es una labor que cruza los lindes del psicoanálisis, y se adentra en las teorías del sujeto, pero sin cesar en los apuntes a las teorías del ser. De ahí la emergencia ontológica que, para De Alba, es desde donde se establece un lazo con la epistemología.

El giro lingüístico que determina a las teorías del sujeto, como es bien sabido, lo toma Lacan de la distinción que hace De Saussure entre significante y significado. Si para la visión estructural el significante es lo que apunta a algo, aquello que lo designa, ese algo no está tanto, o solamente, en lo designado —en la imagen mental. Esa relación, arbitraria, en todo caso adquiere sentido como oposición a otros significantes. Para Lacan, partiendo de la idea de que el inconsciente está estructurado *como un lenguaje*, todo lo inscrito en

el orden de lo simbólico actúa como tal, a partir de lo que tiene de común, y de lo que carece o lo hace distinto. Sin embargo, el mundo del inconsciente no es tan estático como De Saussure lo plantea. El significante adquiere protagonismo y en el inconsciente los significados cambian, se sustituyen, traicionan al ser. En esta lógica el "yo" se configura sólo en "el Otro", en la falta, siendo este último incompleto. El sujeto se piensa a sí mismo *como sí* en el descubrimiento de la falta. Lacan termina afirmando que el inconsciente es el discurso del "Otro". Éste es, en un vistazo, el giro psicoanálitico que penetra en la teorización educativa y su intensa relación con las subjetividades y sus procesos. Si para Lacan el "Otro" es todo lo que está más allá de nuestros límites, y es ahí en donde nos definimos y redefinimos, la comprensión del mundo —la Educación, con mayúsculas— se da mediante *Su* comprensión de *Su* discurso. Esto es, pensamos, también la Pedagogía —con mayúscula.

Si la Otredad lacaniana, como teoría así del sujeto-conocimiento es llevada a Lévinas, el carácter justo del educar pedagógico reaparece, se fija. En su camino ontológico hacia *Totalidad e infinito* (1977) configura al ser como tal en el "Otro", siendo ése el que está en los márgenes, en los lindes de los discursos de la ciencia o el progreso, e incluso de la educación, de ahí que su ontología sea una ética, una responsabilidad que no parece poder estar más encarnada en las pedagogías y los modos de lo educativo. Cuando De Alba liga los giros con la ontología desde el pensar pedagógico, parece aludir a esa ética de la Otredad levinasiana como oposición total desde la que, sin embargo, se construye la subjetividad y se crean los lazos entre sociedad, naturaleza y cultura. La tarea de la pedagogía se inscribe en las exigencias que dichas relaciones marcan. Sin ir más lejos: mirar a lo diverso, lo precario, lo marginal.

De este modo, las teorizaciones de la pedagogía, como formas complejas de la educación, se pueden leer como *una* teoría del cambio, en más de un sentido. El primero es el que traza De Alba en el "Introito" de este volumen al recordar que: 1. la investigación educativo-pedagógica es una ontología; 2. que ésta se debe a, por lo menos, dos incidencias significativas, los llamados "giros". Con esto, Alicia de Alba está diciendo dos cosas: que la pedagogía es una teoría de

sujeto, y que bajo la conformación de un discurso crítico adquiere la forma de una teoría subjetiva del conocimiento —*una* epistemología.

En esta línea, la visión del cambio en una teoría —o *como* teoría— nos la da Gayatri Spivak (2008) en un ensayo publicado en 1985, en el que ejerce una lectura deconstructiva de los llamados "estudios subalternos". A saber, un campo de estudio —y del conocimiento académico— que, como la investigación educativa-pedagógica, sufrió cierta "resistencia a la teoría";[1] la puesta en duda de su pertinencia como discurso de la ciencia, como "estructura" y como método de lectura para determinar las claves con las que se ejercen las violencias coloniales y se configuran los sujetos de la subalternidad.

¿Por qué resulta pertinente, a este respecto, traer a colación un trabajo de hace más de 30 años, sobre todo de un ámbito aparentemente alejado de la pedagogía? Pues porque las preguntas que estos estudios le hicieron a los textos de la historia colonial de la India igualmente están permeadas por cuestionamientos a la subjetividad y al conocimiento. Esto, principalmente, por medio de lo que Gramsci, en sus *Cuadernos de la cárcel*, configuró como un término para comprender a "los grupos socialmente subordinados que, por definición, carecían de la unidad y la organización de los que tienen el poder" (Sagar, 2002: 262). Estos estudios, en su intención por *saber escuchar* —según la metáfora de Ranajit Guha— a los desfavorecidos en las historiografías, a los de "rango inferior", igualmente aplicaron un torniquete a las teorías del ser/sujeto y las del conocimiento para revelar ocultamientos y omisiones, pero más aún para acometer desplazamientos significativos.

De este modo, en la lectura que Spivak realiza de los estudios de la subalternidad la noción de cambio funciona en dos niveles. Uno

1 Para Paul de Man tal resistencia se da en dos niveles. El primero, cuando las teorías críticas ponen en tela de juicio los procedimientos estructuralistas de la lingüística y las ciencias del texto a la hora de aplicarse el binarismo del signo como metodología para desentrañar los sentidos. El segundo, mucho más complejo y deconstructivo en sí, el de las propias teorías textuales y su incapacidad para su cometido, cuestión dada por la propia *retoricidad* del lenguaje —su tendencia a la ambigüedad. Esto es lo que De Man denomina como la "indecibilidad" de los textos (Julibert, 2006: 2-3).

es el del reconocimiento del discurso teórico y crítico que da cuenta del cambio como "confrontación" o ruptura frente a lecturas que cuestionan, precisamente, la narrativa "de transición" del cambio como el paso de un estado a otro —del feudalismo al colonialismo, por ejemplo. Se trata de "la gran narrativa de los modos de producción" (Spivak, 2008: 30), dentro de la lógica de la modernidad, la civilización y el progreso. En este nivel, Spivak reconoce el esfuerzo de quienes miran hacia la subalternidad para identificar enfrentamientos, rupturas, contradicciones.

En la introducción a este libro y en el capítulo que lleva su firma —que percibimos como paralelos—, De Alba da cuenta de la pedagogía como teoría del cambio en un sentido cercano; es decir, en cuanto a los choques, los límites y las paradojas que conlleva la configuración de un discurso disciplinar —y crítico— en los avatares de la ontología y la epistemología. En la actualidad, dice la autora, estas teorías del ser o el sujeto adquieren la función de una "exigencia". Con la irrupción del sujeto lacaniano y su desplazamiento del signo lingüístico, de hecho, la teoría pedagógica supera, bajo un entramado "de cambio", el discurso renovado por Follari. Así, un tanto a la manera en la que Spivak reconoce el esfuerzo de los subalternistas por moverse entre la narrativa del cambio como orden y los puntos micro en donde dicha narración se fisura, De Alba propone una mirada cuya lente se mueve entre "el *close up*, la toma panorámica y los puntos intermedios en los vaivenes de la pedagogía, entre la epistemología y la ontología" (*infra*). Esto nos ofrece una teoría del cambio *en* y *desde* la pedagogía, sea en su carácter como disciplina o en términos de las transformaciones o deslices que implica el "ángulo o cierre ontológico"; el inscribir los fines del pensar crítico de la educación teórica en horizontes semióticos más amplios. Éste es, pensamos, el eje central del libro que, bajo el punto de vista de De Alba, alcanza otra posibilidad de desplazamiento y transformación funcional; lo que es, en la propia "disrupción de las miradas ontológicas en las ciencias sociales, las humanidades y la pedagogía" (*infra*). Esto nos lleva a la segunda posibilidad de cambio en el movimiento de una teoría. Ocurre cuando, para Spivak, resulta más incidente un "cambio funcional" que se da *en* o *entre* los sistemas de signos, sea

en desplazamientos que van de lo religioso a lo militante, del crimen a la insurrección, del siervo al obrero (2008: 33). Es ahí en donde los estudios se proponen como una teoría del cambio plena, pues como nueva perspectiva apuntan ya no sólo a la subalternidad —y su conciencia—, sino a los márgenes entre narrativas y debates.

En un sentido paralelo al de Alicia de Alba, Carlos Ángel Hoyos aborda, bajo una línea de reconstrucción histórica, a la pedagogía que se configura en los pliegues de las ontologías y las epistemologías. Éste vuelve a presentarse como un eje de transformación. La cuestión más llamativa, en este caso, es en la que el autor identifica un "desplazamiento" específico y, de mayor hondura, con el cual abona a la identificación de otro eje —uno subjetivo— y de cambio en los dos sentidos vistos por Spivak. El panorama final de este doble movimiento articulado es el de la construcción de *un* sujeto pedagógico de la modernidad. Éste se genera desde un movimiento significativo, como señala Carlos Ángel Hoyos Medina en su capítulo: "Desde la pedagogía, se generan y despliegan procesos sistemáticos de formación y educación, que contribuyen al delineamiento de un ontos para el sujeto, mediado por el soporte epistemológico" (*infra*).

Mirando la labor crítica que adquieren los ejes genealógicos, así como la existencia de más de uno, la historia de la pedagogía-educación como teoría crítica de cambio parece estar marcada, en el sentido de las subjetividades no centrales, por un movimiento que va de las intenciones por incluir los saberes populares y de las clases no elitistas en el currículum (p. ej. en Lawton, 1989) a comprender cómo el carácter mismo de la educación reproduce los mecanismos de control social (p. ej. en Bernstein, 1971), dependiendo del éxito del estudiante, del "capital simbólico" y "*habitus*" con los que cuenta, de acuerdo con un origen de clase que, dentro de la educación, reproduce desigualdades (como lo ve Bourdieu, 1976 y 1977). En estos recorridos de crítica autorreferencial influidos, como es sabido, por el punto de vista de la crítica marxista —en la educación Althusser resulta esencial con su noción de "aparatos ideológicos del Estado" (1981) una teoría de lo pedagógico y de la educación como constructo cultural y social mira hacia sus propias contradicciones y puntos de quiebre como puntos nodales que provocan transforma-

ción funcional. Es así tanto en autores como Giroux (1983), para quien la influencia de los estudios culturales sitúa a la pedagogía frente al poder y la dominación cultural, como en las lecturas que él y otros realizaron de Freire (1972), en cuanto a la liberación de los oprimidos, girando con esto el centro geopolítico del planeta-conocimiento, de Sur a Norte. Ya sea en términos de cómo una cultura nacional que opaca a la diversidad reproduce las diferencias (como lo ve Apple, 1983), o de cómo la lucha de clases misma establece, en la educación, mecanismos de resistencia (al decir de McLaren, 1989). Y podríamos continuar. El cambio —uno de ellos, bajo esta ruta— en el pensamiento educativo y sus pedagogías va, como en otras disciplinas y teorías, del punto de vista de la élite, la nación o la episteme histórica al de la precariedad, la diversidad y la diferencia.

De forma complementaria a las genealogías expresadas por De Alba u Hoyos, Claudia B. Pontón Ramos, en su aportación a este libro, pregunta acerca de la configuración de un sujeto en relación con la formación, la educación y la cultura. Para esta autora, entre las varias rutas sobre las que se aborda la construcción de la subjetividad en la pedagogía, destacan aquellas que se centran en la "condición humana, sus articulaciones con las nociones de sujeto y formación, como referentes potenciales para pensar en lo educativo como espacio formativo y en lo pedagógico entendido como un referente disciplinar que históricamente ha reflexionado sobre la formación del hombre" (*infra*). Aquí, parece, se renueva ese otro proceso que Spivak también ve como constituyente de una "teoría del cambio". Desde el punto de vista de Pontón, en cuanto a la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología, la cuestión va por el camino de una pregunta que busque desmantelar los grandes "proyectos político institucionales", pues es desde éstos que se ha insistido en la configuración de un sujeto "individual, atomizado". Esto es, se borra la "heterogeneidad de los sujetos, pensados como sujetos colectivos e históricos" (*infra*).

Pontón realiza la pregunta al sujeto recorriendo otro trayecto que, como en otros trabajos del presente libro, perseveran en la idea de construir a la pedagogía como inserta en un proceso de constante cambio, mismo que, a su vez, es en las rupturas y discontinuidades

en donde acomete movimientos trascendentales. Con un punto de partida en la noción gadameriana de un sujeto en el que coinciden las fuerzas del espacio, tiempo e historia, y que por tanto se encuentra confinado en la finitud —lo único que le queda es el diálogo, la conversación—, Pontón va desmenuzando los lindes del sujeto con la Otredad, remarcando los pliegues que desde la educación y la pedagogía se distinguen. Aquí la genealogía de la escuela, como lugar de formación, se entrecruza con la de la subjetividad y sus avatares teóricos para terminar vislumbrando el cambio que exige una teoría pedagógica del sujeto "como tal"; es decir, en la urgencia de "construir nuevos espacios semióticos, a partir de los cuales se pueda contribuir a formar sujetos cognitiva, emocional y políticamente vinculados con la presencia de nuevas identidades colectivas" (*infra*).

De este modo, la teoría pedagógica "del cambio" se aproxima a las políticas epistemológicas, por ejemplo, desde la colonialidad de los sujetos —del saber—; desde la noción de "contacto cultural" de De Alba; a partir de las formas diversas en las que el poder incide en la transformación de identidades, o en el predominio de ideologías —de Foucault a Laclau. El cambio, en el sentido de deconstrucción "dura", esto es, como *un cambio* en los sistemas de signos, Pontón lo ve como un proceso inacabado, pues falta "perfilar líneas de especialización y ejes de articulación que abonen a superar la visión de la pedagogía entendida como un saber empírico destinado a manipular la naturaleza humana y resignificar este ámbito disciplinario" (*infra*).

Por su parte, Roberto Follari es reticente a concebir al proyecto de la pedagogía como uno de transformación. En su genealogía, el término y los significantes adheridos a éste parecen opacar el carácter epistemológico, pero es que, desde esta deriva, el cambio es visto como una dirección hacia la especialización y el consabido debate entre pedagogía y ciencias de la educación se retoma acaso para mostrar un movimiento contrario: aquel que, en un intento por otorgar cientificidad, terminó por: "*cientifizar* la práctica educativa. Y esta 'racionalización', dada en el sentido weberiano del término, implicaba a su vez cientifizar la teoría por vía de la investigación" (*infra*). Ahora, si bien Follari cuestiona la entrada de la pedagogía a la episteme de las ciencias sociales, sobre todo por las confrontacio-

nes entre los actores del "campo", para él los verdaderos obstáculos son los que surgen de la posibilidad en sí de un trazado epistemológico. No hay más de una epistemología —propone— y en la historia específica de la pedagogía lo que juega en contra es la búsqueda de autonomía, como una forma de prestigio. En este caso, los deslizamientos que Follari identifica marcan problemáticas que apuntan a la superficie de los sistemas, a la multiplicidad de un objeto educativo… y no a cambios radicales, como el que presupondría mirar hacia los sujetos de la periferia o la precariedad.

En todo caso, pensamos que no sólo en el siempre complicado intento por asir, adoptar o intercalar el punto de vista de la precariedad y los desfavorecidos y, más todavía, en el trayecto que una disciplina acomete para llegar hasta ahí, se encuentra la posibilidad de un cambio significativo. Como reconoce la alumna de Derrida y De Man: "Un cambio funcional en un sistema de signos es un hecho violento" y, este cambio, sea "gradual" o "en retroceso", "sólo puede ser puesto en marcha por la fuerza de una crisis" (Spivak, 2008: 34). Para reforzar esta idea, Spivak introduce una afirmación rotunda de Paul de Man en *Blindess and insight* (1983): "En periodos que no son de crisis, o en individuos inclinados a evitar la crisis a cualquier coste, puede haber todo tipo de acercamientos a [lo social] pero no puede haber [insurrección]" (De Man, en Spivak, 2008: 34; corchetes del original). Lo que Spivak denomina, pues, un cambio en un sistema de signos está ahí en donde el debate acerca de una historiografía o la labor epistemológica dan un giro hacia *otra noción* del signo o de la subjetividad. Esto es lo que empuja a un campo como el de la pedagogía a una crisis, sólo que en este caso es una crisis que es la construcción verdadera de un objeto que se aborda a la vez como teoría del sujeto, del conocimiento y dentro de una "teoría del cambio como espacio de desplazamiento de funciones entre sistemas de signos"; esto es, a la manera de "una teoría de la lectura". Ahí el "espacio del desplazamiento de la función de los signos equivale a una noción de lectura como transacción activa entre pasado y futuro" (Spivak, 2008: 35).

Parafraseando a Spivak, en la pedagogía como teoría del cambio es en la crisis en donde se convierte en un instrumento de estudio que

participa plenamente de la naturaleza de su objeto. Este desplazamiento es el que la sitúa en un "compromiso irreductible" (Spivak, 2008: 35). Los movimientos en el discurso de la teoría pedagógica —su propio cambio en los "sistemas de signos"— surgen no sólo de los roces con la ontología o la epistemología —de su exigencia o emergencia— sino, como lo detalla De Alba, de una "misma lógica" que se observa desde la labor ontológica de Laclau, pero no en un proceso que busca borrar límites y homogeneizar, sino que

> se refiere justo a una forma de razonar y de organizar la inteligibilidad, la cual en cada disciplina, campo o intersección [...] se organiza y expresa a través de una mediación discursiva, de un ángulo ontológico o de un cierre imaginario-simbólico (*infra*).

Esto "enviste a la disciplina" y le otorga una "identidad en inextricable relación con su objeto de estudio" (*infra*). En este punto, De Alba continúa con Laclau y deriva hacia la dislocación y el antagonismo. Como es visto desde una teoría del texto en clave deconstructiva, es en los quiebres y las contradicciones que una lógica ontológica común hace que una teoría de las pedagogías revele su carácter de dislocación. Los cambios —o desplazamientos— que la autora distingue como constitutivos del siglo XXI empujan aún más la pedagogía al movimiento; a la crisis como rompimiento entre "sistemas de signos". Ella destaca la visibilización de los conocimientos de las culturas originarias, la complejidad de los "contactos culturales" —sobre todo "conflictivos" y "desiguales", aunque "productivos"—, y la emergencia de conocimientos más allá del centro; es decir, "otras epistemologías". Ya lo decía Spivak, los desplazamientos son siempre violentos, pero como nuevos o resignificados horizontes ontosemióticos —pensamos con De Alba— no cesan de articular familias, pueblos y comunidades. La educación, en este sentido, ha de ser tejido entre interioridad —identificaciones primarias— y exterioridad —como apertura radical al Otro. El giro semiótico que deriva en Lacan o en Lévinas es en trazos como este que cumple un ciclo "de cambio". Finalmente: "La emergencia de la ontología del presente y de las otras ontologías implica una doble

exigencia para la pedagogía" y ésta "es la condición, en los inicios de los años veinte del siglo XXI, en la cual se encuentra" (*infra*).

Bertha Orozco Fuentes toma como punto de partida, precisamente, el proceso de la teoría pedagógica como teoría del cambio, que en De Alba se materializa en la relación entre las "teorías de conocimiento del objeto" y las "teorías del objeto educación" o teorías educativas. En este caso, se pregunta: ¿a partir de cuál lógica de pensamiento leemos la realidad socioeducativa para construir epistémica y conceptualmente los objetos de investigación social, en este caso los educativos? El recorrido, aquí, se traza por las formas con que la mirada de la investigación establece vínculos con la realidad social, el dinamismo, la temporalidad o la noción de genealogía de Foucault. Asimismo —y en este punto se comprueba la forma de lectura del texto que la pedagogía adquiere—, Orozco deriva en la relación que la investigación establece con la realidad desde un proceso de lectura, sobre todo en términos de lo que Laclau comprendía por discurso; es decir, como un sistema relacional. Para ella, sólo desde esta particularidad es posible problematizar la especificidad de la investigación educativa, ahí en donde el objeto "se produce en el juego relacional de diversos planos, dimensiones y niveles de realidad", lo que deriva en la noción de genealogía, de la historia como "acontecimiento" (*infra*). Orozco abona en la noción de que las teorías de cambio se conforman en los pliegues o las rupturas, sobre todo en clave foucaltiana, desde la "discontinuidad". Este proceso se constituye como "una forma distinta y opuesta a la mirada historiográfica clásica, permite recuperar la historicidad de los fenómenos educativos" (*infra*). Se trata, finalmente, de "un proceso de análisis que intenta ir al fondo de las cuestiones del presente, para observar entre los pliegues de procesos dispersos e inconexos" (*infra*).

Erick Cafeel Vallejo Grande, igualmente, establece vínculos entre la teorización, el pensamiento educativo y la escritura. Para este autor, la cuestión es recuperar una "noción de texto como […] experiencia y apertura lingüística del mundo en el que está situado el pensamiento del autor [J. F. Herbart], recuperando los sentidos sociales, culturales, e históricos que le atraviesan e irrumpen" (*infra*). En este caso, la cuestión es resituar las aportaciones de J. F. Herbart.

Para Vallejo, la labor consiste en recuperar la originalidad lingüística del alemán, situando las traducciones y los textos originales con el contexto de enunciación. El cambio que se inscribe como proceso crítico vehicular de la teoría pedagógica, en este caso, viene dado por un juego preciso de armazón filológico en el que los sentidos y significantes de transformación están en una suerte de crisis herbartiana, como ese "tacto pedagógico que articula teoría y práctica hacia la formación de la humanidad" (*infra*).

En cada caso, parece que lo que se cumple en los diversos trabajos que conforman el presente volumen es una intención dinámica, móvil e interdisciplinaria por corroborar el sentido de transformación que subyace a la teoría pedagógica; por mostrar cómo en los pliegues de las subjetividades que emanan de los procesos de lo educativo lo que se evidencia son desplazamientos y rupturas que construyen, en conjunto, una política del cambio. Cambio en la propia historia y conformación de la disciplina; cambio, además, en los sistemas de signos que la constituyen y la conforman como un campo en movimiento que se abre desde una "mayor visibilización de su complejidad, riqueza y exigencia de compromiso teórico, social y político-académico", como claramente anuncia De Alba. Esto es, bajo la forma de una crisis de "insurrección", pensando de nuevo en Paul de Man; como una obligación de pensar desde la diversidad y con el punto de vista de lo precario y lo marginal. Esto no es poca cosa en el mundo del siglo XXI.

Mauricio Zabalgoitia Herrera

Referencias

Althusser, Louis (1981 [1972]), *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Freud y Lacan*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Apple, Michael W. (1983), *Ideology and curriculum*, Nueva York, Routledge.

Bernstein, Basil (1971), *Class, codes and control: Theoretical studies toward a sociology of language*, Londres, Routledge/Kegan Paul.

Bourdieu, Pierre (1977), *Outline of a theory of practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
Bourdieu, Pierre (1976), "Les modes de domination", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 2, núm. 2-3, pp. 122-132.
De Man, Paul (1983), *Blindness and insight: essays in the rhetoric of contemporary criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
Foucault, Michel (2010 [1966]), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas,* México, Siglo XXI.
Freire, Paulo (1972), *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York, Seabury Press.
Giroux, Henry (1983 [1981]), *Ideology, culture and the process of schooling*, Filadelfia, Temple University Press.
Julibert, Elisenda (2006), "Crítica y decisión. Acerca de la perspectiva retórica del lenguaje en Paul de Man", *Las Nubes*, núm. 3, pp. 1-6.
Lawton, Denis (1989), *Education, culture and the national curriculum*, Londres, Hodder and Stoughton.
Lévinas, Emmanuel (1977 [1961]), *Totalidad e infinito*, Salamanca, Sígueme.
McLaren, Peter (1989), *Life in schools*, Nueva York, Longman.
Sagar, Aparajita (2002), "Estudios subalternos", en Michael Payne (comp.), *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*, Buenos Aires, Paidós, pp. 262-263.
Spivak Chakravorty, Gayatri (2008), "Estudios de la subalternidad. Deconstruyendo la historiografía", en Sandro Mezzadra (comp.), *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales,* Madrid, Traficantes de Sueños, pp. 33-68.
Tenti Fanfani, Emilio (1987 [1984]), "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis", en Alicia de Alba (comp.), *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, UNAM, pp. 375-389.

En 2020 se cumplieron 30 años de la publicación del libro *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación* (De Alba, 1990), en el cual se presentaron trabajos producidos desde México —como espacio geopolítico académico—[1] acerca del interjuego entre la producción teórica sobre la educación, la disciplina, las disciplinas desde las cuales era posible esta producción y la situación de estos acercamientos disciplinares. El volumen agrupó los trabajos en dos partes o ejes. El primero referido al plano epistemológico y teórico de la educación, y el segundo, a las perspectivas de análisis en el campo de la pedagogía o ciencias de la educación. Es importante señalar y afirmar la impronta y huella epistemológica que lo atravesó y constituyó en su totalidad. Hoy día, en gran medida, aún tienen vigencia y validez las aportaciones realizadas en dicho volumen; sin embargo, es necesario reconocer los cambios importantes que han sufrido las condiciones de producción y circulación del conocimiento

1 A partir del segundo lustro de los ochenta del siglo XX, México se conforma o reconforma, una vez más, como un espacio geopolítico académico —en este momento con una fuerte impronta latinoamericana— en varias áreas del conocimiento, una de ellas la pedagogía y la investigación en educación. Lo anterior debido a la confluencia en el territorio nacional de académicos tanto mexicanos como procedentes del cono sur, por los golpes militares sufridos en aquellos países en esos años. Esta confluencia se traduce con el pasar de los meses y los años en una fuerte interlocución y producción académica que persiste hasta el día de hoy, dando el paso para cruzar la puerta de la tercera década del siglo XXI. Múltiples eventos, la conformación de espacios institucionales y publicaciones, que van desde los más iniciales bocetos y borradores hasta libros colectivos y de autor, dan fe de lo dicho. En esta línea, cabe señalar, autores y autoras de este libro son de nacionalidad mexicana, argentina y alemana.

tanto en términos generales como sobre la educación. En tres décadas la pedagogía, las ciencias de la educación y la investigación educativa han sido objeto de una suerte de crecimiento-estallamiento que ha permitido y propiciado el surgimiento y la consolidación de instituciones, líneas y una multiplicidad de temáticas sobre la cuestión educativa tanto en México como en la región latinoamericana y en distintas partes del orbe, del mundo-mundos, de tal manera que se han engrosado las filas de estudiosos e investigadores que dedican su vida académica a algún aspecto, problemática o temática de la cuestión educativa. El universo es vasto y, es válido afirmar, en tal universo encuentran lugar especialistas y estudiosos de las más disímiles disciplinas y perspectivas. Es en esta vastedad y constante expansión en donde surge el esfuerzo por plantear algunos puntos que permitan retomar y articular las inquietudes de hace 30 años a la luz del explosivo crecimiento del campo mismo y sus exigencias actuales.

La consolidación de espacios de investigación tanto en México como en connotados países latinoamericanos como lo son, entre otros, Brasil, Argentina y Colombia es un hecho, como lo es la multiplicidad de prácticas profesionales dedicadas a la asesoría e intervención pedagógica y educativa en los más diversos espacios de la vida social, política, cultural, económica y artística.

En este volumen se enfoca la mirada, el análisis y la reflexión en la investigación pedagógica y educativa.[2] Tres décadas después de la primera edición de *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación* (De Alba, 1990), la relación entre teoría y educación se ha complejizado y diversificado, se destacan algunos de los elementos constitutivos nodales de esto:

2 La convocatoria a este volumen, la función ejercida por los coordinadores y el acercamiento de ambos a las temáticas que tratan como autores, se han realizado como estudiosos o especialistas en el campo de la educación y no como epistemólogos, filólogos o filósofos, situación que no es extraña en este campo de conocimiento, ya que el mismo Durkheim, desde su formación de sociólogo, realiza un análisis de corte epistemológico sobre la relación teoría-educación en *Educación y sociología* (1975). Esta nota se vincula con la formación desde la cual se analiza y escribe y con la exigencia epistemológica de las ciencias sociales (en particular de las ciencias sociales referidas a la educación). Cabe señalar que la formación disciplinar de los otro cuatro autores del volumen tienen tanto en sus formaciones disciplinarias de origen como en sus estudios de especialización (maestría y doctorado) énfasis disciplinares diversos.

- La permanencia de la exigencia epistemológica en y hacia la pedagogía y las ciencias de la educación.
- La cuestión de los giros teóricos en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. Destacan el giro lingüístico y el giro psicoanalítico.
- La emergencia de la cuestión ontológica, con dos acentos: Las ontologías del presente y las otras ontologías.
- Permanencia de la exigencia epistemológica en y hacia la pedagogía y las ciencias de la educación.

La permanencia de la exigencia epistemológica en y hacia la pedagogía y las ciencias de la educación se refiere a la ubicación, al posicionamiento de una aproximación en una tradición o escuela de pensamiento. Es cierto que tal exigencia ha sufrido cambios en estas tres décadas, en la medida en que el campo de la investigación pedagógica, la investigación en las ciencias de la educación y la investigación educativa se han consolidado y en cada uno de los espacios disciplinares, interdisciplinares y temáticos se han establecido reglas de ingreso y permanencia, así como medios y canales de circulación de los resultados de investigación a mercados amplios y restringidos a especialistas. Al respecto, es válido señalar un cambio importante y significativo en cuanto a la afirmación de Tenti sobre la "débil estructuración, baja autonomía relativa, escaso prestigio científico y escasa e indiferenciada difusión de los resultados de la investigación" (1987: 382); cambio que de alguna manera se anunciaba en el volumen de 1990 al reconocer las características señaladas por Tenti en una doble y contradictoria relación con

> la tendencia a su consolidación y desarrollo la cual se constata a través del lenguaje científico en el campo que, dentro de otras cuestiones, está generando mayores niveles de exigencia para el ingreso y la permanencia en él (aún incipiente) de parámetros autónomos para la evaluación del trabajo teórico que en él se produce; es decir, la tendencia a la consolidación de los espacios de investigación en México y el surgimiento de nuevos (De Alba, 1990: 12-13).

Esto es, en las tres décadas recientes, se ha observado un movimiento en cuanto a los cuatros aspectos, señalados por Tenti, en su relación con la incipiente tendencia hacia la consolidación y desarrollo del campo, señalada en 1990. Esta tendencia se ha acentuado, lo cual se puede constatar por la consolidación de los espacios institucionales de investigación existentes desde 1990 o antes, así como por la aparición de nuevos espacios de investigación o bien la transformación de los entonces existentes, así como por la organización de instituciones e investigadores, en el caso de México, en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). La consolidación de dichos espacios se ha producido en las universidades públicas y centros e institutos de investigación pertenecientes a éstas, aunque es importante reconocer el surgimiento —aún incipiente— de espacios de investigación en algunas universidades privadas así como en organismos regionales, como es el caso del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), el cual, entre otros fines, impulsa la investigación en educación en América Latina.

Es importante señalar cuatro aspectos de este movimiento en cuanto a: 1) el fortalecimiento de la estructuración-institucionalización, tanto de los espacios como de líneas, temáticas y áreas de investigación; 2) una mayor autonomía; 3) mayor prestigio científico, y 4) la difusión, cada vez más amplia y diferenciada, de los resultados de investigación que se observa en diferentes disciplinas y en instituciones e investigaciones interdisciplinarias, en donde la pedagogía y las ciencias de la educación son parte nodal de éstas, pero no las únicas poseedoras del campo de la investigación en educación y sobre la educación.

La cuestión de los giros teóricos

La cuestión de los giros teóricos en el campo de las ciencias sociales y las humanidades ha afectado y atravesado a la investigación pedagógica, la investigación en ciencias de la educación y la investigación educativa. De gran peso y difusión ha sido el conocido giro lingüístico y, de múltiples maneras aunado a éste, también el giro psicoa-

nalítico. Al respecto, es importante señalar la tendencia a visibilizar la impronta e impacto de estos giros en la década que actualmente inicia y en la siguiente, principalmente del giro psicoanalítico, aunado al giro retórico.

La emergencia de la cuestión ontológica

En cuanto a la emergencia de la cuestión ontológica, en los dos énfasis mencionados tiende, en un mayor plazo, a acercarse a la exigencia epistemológica, esto es, como exigencia ontológica, lo cual jugará como exigencia para la entrada y permanencia en el campo; se insiste: en un mayor plazo. Lo anterior, tanto en su relación con la exigencia de intelección propia de las ontologías del presente como por la complejidad e impacto político en esta materia de inteligibilidad que sostienen las *otras ontologías*, a saber, aquellas ontologías propias de las culturas que se encuentran fuera de la órbita del pensamiento propio de la cultura occidental central y de las culturas occidentales periféricas. En esta línea, cobran especial importancia las culturas originarias de los distintos continentes, que conservan elementos constitutivos de las formas de vida, de la construcción de la subjetividad, de los espacios y los roles o funciones de los sujetos sociales y, de manera nodal, prioritaria y emergente, la forma de inscripción en la naturaleza y, a su vez, cómo se inscribe ésta en dichas culturas; la relación sociedad-naturaleza y cultura-naturaleza.

Como puede advertirse —y ya se dijo renglones arriba—, las condiciones de posibilidad de generación de aportes en la compleja relación teoría-educación han sufrido cambios sustanciales en estas tres décadas, producidos, entre otros elementos nodales, por los tres que se acaban de exponer.

Hay que señalar una cuestión más en esta introducción: la importancia, necesidad y emergencia de la reconstitución teórica del campo de la pedagogía. Al respecto, más que desarrollar algunas ideas sobre la afirmación realizada, se sostiene que la complejidad misma de lo pedagógico, lo educativo y de la operación pedagógica, exige tal tarea teórica.

El presente volumen se ha escrito en el ámbito de las condiciones de producción y circulación del conocimiento descritas, referidas a la cuestión educativa y pedagógica. Se compone por seis capítulos, los cuales se encuentran inmersos e inscritos en el crecimiento-estallamiento al que se ha hecho referencia al inicio de estas palabras introductorias. Los dos primeros capítulos, de Hoyos Medina y Pontón Ramos, abordan la cuestión del sujeto pedagógico desde la perspectiva de la modernidad. Los siguientes capítulos, de De Alba y el de Follari, retoman desde dos perspectivas distintas la cuestión, ya sea de la polémica sobre el estatuto de la pedagogía y de las ciencias de la educación, o bien, del peso de la influencia de los giros, en particular de la cuestión ontológica, lo cual permite advertir la persistencia y permanencia de la polémica sobre el estatus de la pedagogía y las ciencias de la educación, casi en los mismos términos en que esta polémica se daba hace tres décadas, o bien, el surgimiento de una discusión, de una temática, signada por la cuestión ontológica como exigencia al campo de la pedagogía. Los dos últimos capítulos dan cuenta, de distinta manera, de la consolidación del campo. El texto de Bertha Orozco Fuentes es un trabajo de orden teórico-metodológico, explora una mirada y un camino de cómo producir conocimiento en el campo de la investigación social en general y particularmente en el educativo; la intención es tomar una posición desde cierta lógica de producción de conocimiento al tomar en cuenta el espacio histórico, socioeducativo y cultural. El capítulo de Erick Cafeel Vallejo Grande está conformado por un estudio introductorio, notas de traducción y la traducción realizada por el autor de una fuente primaria de primera mano (de Herbart) del alemán al español.

El título del volumen, *Teoría y educación. La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología*, conserva la inquietud del volumen de 1990 por insistir en la relación teoría-educación, más que en la relación filosofía-educación. Se especifica que trata sobre la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología. Este título se aleja de la inquietud o exigencia de vincular la relación teoría-educación con el carácter científico de la misma y la reubica, o reposiciona, en los avatares actuales, que conservan y endurecen

la exigencia epistemológica y, de alguna manera, anuncia la llegada de la exigencia ontológica al campo de la pedagogía.

Como en el volumen que generamos hace tres décadas, en éste, más que presentar respuestas, modelos e ideas acabadas, la intención es suscitar en el lector inquietudes y dudas que le permitan introducirse o reintroducirse al campo de la pedagogía y de la educación con una postura de apertura, análisis, crítica e interés por el estudio constante que el mismo campo demanda ante la cada vez mayor visibilización de su complejidad, riqueza y exigencia de compromiso teórico, social y político-académico.

Alicia de Alba
15 de junio de 2019
Santiago de Compostela, España

Referencias

De Alba, Alicia (1990), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM.

Durkheim, Émile (1975 [1922]), *Educación y sociología*, Barcelona, Península.

Tenti Fanfani, Emilio (1987), "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis", en Alicia de Alba (comp.), *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, UNAM, pp. 375-389.

El sujeto pedagógico de la modernidad. Naturaleza y formación

Carlos Ángel Hoyos Medina

> La teoría del estado natural del hombre no radica en regresar, sino en volver a mirar.
>
> Kant (en Jauss, 2004: 24)

Introducción

La idea central de este texto consiste en resaltar a la pedagogía como un lugar de interrelación e interacción dialéctica entre la ontología y la epistemología. Esto en el sentido de vaivenes y avatares en que tales referencias categoriales se han contornado en el contexto histórico de la modernidad. Más que un menú de definiciones formales, el planteamiento consiste en ver el entramado operativo de estas categorías y su papel en la formación de la figura que denominamos sujeto pedagógico de la modernidad, en términos de que, desde la pedagogía, se generan y despliegan procesos sistemáticos de formación y educación, que contribuyen al delineamiento de un ontos para el sujeto, mediado por el soporte epistemológico, el saber que le posibilita tomar distancia conceptual y operativa respecto de su condición inicial de naturaleza.

Acerca de descentrar la condición de naturaleza, retomando de Foucault un referente histórico, Fullat señala que los presocráticos:

> distinguieron radicalmente la naturaleza —*phisis*, como le llaman—, y la *polis*, o civilización. Mientras el *logos*, dicen ellos, rige el comportamiento de la naturaleza con absoluta necesidad, es decir, es indefectible que las estaciones del año lleguen en Grecia; en cambio, la *polis*, en

> contra de lo que se había creído antes de los presocráticos, no funciona de esta manera (Fullat, 1996: 13).

Esto configura una marca, un corte epistemológico que da pauta para redireccionar una concepción ontológica: "Antes se creía que el mismo *logos*, la racionalidad, gobernaba la naturaleza y la sociedad" (Fullat, 1996: 13-14), lo cual permitía argumentar, por citar la historicidad, "que las leyes de Atenas eran racionales porque estaban sometidas al *logos*" (Fullat, 1996: 14).

Para la etapa posterior al Renacimiento, se presenta otro debate, que incluye la noción de sujeto bajo consideraciones del racionalismo moderno. Se postula, desde un sector, la búsqueda trascendental del ser auténtico y, desde otra perspectiva, una racionalidad escéptica del método en su argumentación. En esta última se encuentra el discurso de René Descartes, quien sostenía su postulación por el dualismo de alma y cuerpo escindidos, al nivel extremo de proclamar: "Soy verdaderamente distinto de mi cuerpo y [...] puedo existir sin él" (Descartes, Sexta Meditación, en Pagels, 1991: 202), y esto desde una óptica individualista que delimitaba al sujeto en la auto postulación del "yo". Por otra parte, actuaba una corriente en ambigüedad con el mundo de vida y la mística supra mundana, la cual postulaba una renuncia práctica de este mundo, con miras a la búsqueda de una autenticidad determinada. Así, por un lado

> la filosofía moderna, desde Descartes, se ha empeñado en esa transformación fundamental de la razón, en la extensión y la aplicación de la medida universal siguiendo los métodos matemáticos de la constitución del objeto a partir de las condiciones formales de una objetividad en general, y ello desdeñando todo contenido, toda cualidad y toda diferencia en el ser (Goldmann, 1975: 21-22).

Y, por otro lado, el denominado pensamiento trágico, bajo el racionalismo de Blas Pascal proclama la totalidad. Así,

> al *ego* de Montaigne y de Descartes, responde Pascal diciendo: "El yo es odioso", y de Hegel a Marx, los "otros" hombres se harán cada

> vez más, no seres que yo veo y oigo, sino seres *con los cuales obro en común*. Ya no están *del lado del objeto*, sino *del lado del sujeto* del conocimiento y de la acción (Goldmann, 1981: 14; cursivas del original).

Esta postulación epistemológica tiene imbricaciones ontológicas en sentido dialéctico: "A la ciencia racionalista según la cual sólo es posible el conocimiento de lo general, Pascal opone los primeros rudimentos de la ciencia dialéctica" (Zima, 1975: 72).

En la epistemología de Blas Pascal se proyecta un basamento dialéctico de totalidad y la identidad entre el sujeto y el objeto, como señala Goldmann:

> a propósito de estas dos nociones en Pascal: a) El hecho de que todo conocimiento válido de una realidad *individual* supone una investigación que *va no de lo particular a lo general sino de la parte al todo y viceversa.* b) La imposibilidad para el Hombre de alcanzar un conocimiento de esta naturaleza que sea absolutamente válido, ya que en razón de su situación ontológica el sujeto cognoscente es *él mismo parte integrante de aquello que determina la significación de los fenómenos y de los seres particulares* (Goldmann, en Zima, 1975: 72; cursivas del original).

Este involucramiento del sujeto en el proceso de conocimiento, bajo la categoría de totalidad, es una constante en la concepción del pensamiento trágico, que ulteriormente habría de colorear el debate epistemológico en torno a la postulación dualista del indicativo y el imperativo, dando contenido a la inquietud por una teoría de la ciencia desde el positivismo.

En congruencia con la idea de totalidad dialéctica, se configura una normativa relacional, tanto para la postulación epistemológica, como para el ontos de la formación del sujeto.

> Pascal escribe en el fragmento 172: "Ya que todas las cosas son causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediata e inmediatamente, considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, tan imposible por lo menos como conocer el todo sin conocer las partes" (Zima, 1975: 72).

Así, se sustenta un fundamento ontológico para el sujeto como devenir. Goldmann resalta que "para Pascal, lo mismo que para Hegel y Marx, el conocimiento de una totalidad siempre es algo inacabado, algo necesariamente parcial que aspira a una totalidad más vasta y a una complejidad mayor" (Zima, 1975: 72).

Si bien este debate tenía sus portavoces en el discurso de los intelectuales de la época, encontraba resonancia social en las expectativas de una nueva clase socioeconómica, emanada de los burgos, la cual progresivamente venía tomando una conciencia pragmática por la aceptación utilitaria del mundo, del estar en este mundo.

> En el contexto feudal, la clase media estaba sumergida entre los "plebeyos" y no tenía sino una identidad negativa o residual, tanto legal como socialmente; era la identidad que se asignaba a todos los que *no* eran clérigos *ni* nobles, *ni* siervos (Gouldner, 2000: 64; cursivas del original).

En cierto modo, no plenamente consciente, "solían estar en franco desacuerdo con los valores religiosos, que exigían la renuncia a la vida mundana" (Gouldner, 2000: 65).

Lo cognitivo moral

Bajo este encuadre histórico contextual, la actividad pedagógica va reflejando la transición de lo cognitivo moral hacia formas progresivamente secularizadas. Para la primera mitad del siglo XVIII, se presenta en el escenario filosófico Christian Wolff quien, por lo demás, resalta como "el creador de la terminología filosófica alemana y el difusor, en Alemania, de las nuevas teorías filosóficas y científicas" (Tonelli, 1977: 109). Wolff dio la pauta para el debate que derivó en un referente de sentido teórico social y, particularmente, pedagógico, de que el hombre es la referencia central para el mundo de vida y no una idea de razón extra mundana; por lo tanto, ha de ser educado con base en principios emanados de la condición y la situación concreta de la actividad humana, en tanto que actividad social.

Dentro de este proceso, "J. B. Basedow (conocido como pedagogo, pero sobre todo teólogo, autor de un importante tratado de filosofía especulativa, la *Philalethie* (1764)" (Tonelli, 1977: 123) destaca, en lo concerniente a esta transición ambigua, que en el presente actúa con la mirada hacia el pasado, signando la pedagogía de la época, como referente normativo de lo cognitivo moral para el sujeto. De hecho, Tonelli lo registra como "el gran teórico de la pedagogía del siglo XVIII" (1977: 138). Aquí es pertinente explicitar del discurso de Basedow, cuya referencia confesional se va desvaneciendo progresivamente con el desarrollo de la racionalidad científica, y la pedagogía va quedando asentada como una disciplina que transita de la creencia en la racionalidad especulativa, hacia la racionalidad formativa dentro del ámbito de la razón en el hombre. Así, vemos que según Basedow:

> la educación, desde la primera infancia, debe ser interconfesional y cosmopolita; tendrá por fin formar no un luterano y un alemán, sino un cristiano y un europeo. No se enseñará, pues, sino una religión natural, una moral fundada en el buen sentido y se orientará la instrucción hacia la utilización práctica de los conocimientos (Basedow, en Tonelli, 1977: 138).

En esto se aproxima al giro kantiano, que se aleja de la búsqueda de la autenticidad original, y permea la práctica pedagógica bajo una nueva forma de *coimplicación* entre la razón y el interés público en el conocimiento. Al respecto, señala Goldmann:

> Pero si es verdad que Kant criticó el antiguo dogmatismo (que respondía, según Lukács, al periodo de ascenso de la burguesía), así como la identidad entre el "ser" y nuestra "razón", él identificó a su vez la razón y el pensamiento con "nuestra razón", es decir, con el entendimiento reflexivo de un ser social históricamente determinado (1975: 22).

Con este sentido se da la apertura al pensamiento dialéctico y, en él, Basedow continúa desglosando esta perspectiva pedagógica

que se deslinda del enciclopedismo y de la normativa libresca de la tradición puramente reflexiva, cuando enfatiza que

> es importante enseñar al niño, desde el principio, varias lenguas, sobre todo vivas; y esto no con un método gramatical, sino con el uso. Toda la enseñanza, por lo demás, debe basarse en ejemplos concretos y en un método intuitivo, con la exclusión de las abstracciones y de la memorización mecánica (Tonelli, 1977: 138).

Con ello enlaza con principios planteados en la pedagogía de Comenio, particularmente con la idea de incorporar el trabajo colectivo, que actualmente denominamos técnicas grupales y trabajo de equipo, al proponer que

> el estudio debe presentarse como una forma de juego, los juegos deben hacerse instructivos. Debe despertarse todo el interés activo del niño, pero no mediante una educación individualista, al estilo de Rousseau: por el contrario, sólo en la colectividad y, por ella, puede desarrollarse la personalidad; en efecto, el bienestar público es el fin de la educación (Tonelli, 1977: 138).

Ahora bien, bajo este encuadre, la inquietud de formalización cognitiva vacila no sólo entre la visión preocupada todavía por el devenir moral del individuo en sociedad, sino también en que los enfoques educacionales consideran con intensidad la referencia a la actividad social, que se mostraba constituyente del nuevo ordenamiento normativo, el cual ya incluía lo psicológico como pauta de atención de la actividad pedagógica. En este aspecto, es pertinente traer a colación la figura de Herbart, quien incorpora al discurso pedagógico la perspectiva psicológica y la ética. En el marco de la ciencia de la educación, Herbart "marcó un interés especial por otorgarle a la pedagogía el estatus de ciencia, fundamenta su defensa de la pedagogía como ciencia autónoma en la psicología y en la ética, entendida como medio para conseguir la virtud y la moralidad" (Pontón, 2011: 96), y asume lo social como referente práctico de la acción educativa. "En el siglo XIX, Herbart enfatizaba que un problema en

la educación era la elección de diversas finalidades, dado que éstas son múltiples en virtud de la misma complejidad humana y las dificultades para establecer finalidades socialmente aceptables" (Díaz-Barriga, 2005: 48). En esta dimensión teórica, Herbart sobresale como el portavoz de una racionalidad teórico-práctica que, enraizada en la razón totalizadora, asume la cientificidad como significante de orientación del discurso formativo educacional. En este punto se encuentra ya más definida la conformación del nuevo horizonte ontológico que habría de permear la actividad pedagógica integral.

Así, de manera latente, se estaba configurando un nuevo ontos en las expectativas de la actividad social y la formación del sujeto de la modernidad, como trabajo lingüístico en el plano material, que se distanciaba del discurso trascendente. Este proceso fue posible bajo un encuadre histórico de transición del régimen aristocrático feudal a un nuevo ordenamiento social, "al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas" (De Alba, 2009: 30) que lo sostenían, delimitado por la crisis de sus estructuras ideológicas significativas, misma que "se caracteriza por la desestructuración de las estructuras, más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos de articulación" (De Alba, 2009: 30) y que, en sentido dialéctico, propició el des-velamiento (*a-letheia*) de aspectos subyacentes que se gestaban y daban pauta, desde la crisis, a un nuevo ordenamiento social, pues "en el análisis de lo social podemos identificar que la crisis en su papel *revelador* nos ayuda a ver lo *invisible*, lo *latente*, el proceso dinámico que se encuentra en formación, aquello que en tiempos normales permanece invisible" (Bravo, 2009: 339; cursivas del original).

En esta coyuntura se manifestaron diversos posicionamientos, que expresaban visiones del mundo alternas a la simbólica trascendental; esto se puede asumir como posicionalidad, entendida como "el espacio ontológico, epistémico, teórico, psíquico, cultural, social, geopolítico, económico, etcétera, desde el cual se enuncia, se construye, la palabra" (De Alba, 2009: 38), misma que generó un discurso y una praxis de resignificación de las estructuras de pensamiento y de la organización social y dio pauta a la configuración

del nuevo ontos de la modernidad, el cual a su vez tuvo un soporte social que, vinculado con "la posicionalidad del discurso, le imprime a éste la fuerza del entramado social del cual forma parte el que enuncia" (De Alba, 2009: 38). Así, se va desdibujando paulatinamente el sistema ideológico trascendental mistificado, transitando epistemológicamente hacia las formas de conocer en el sujeto. En este aspecto, sobre "el concepto de lo 'trascendental', Kant explica que da este nombre a todo conocimiento que puede no verse tanto sobre los objetos como sobre nuestro modo de conocerlos, siempre y cuando sea posible *a priori* este conocimiento" (Cassirer, 1974: 182) y, entonces, ya sustentado en criterios epistemológicos, "lo único que puede llamarse trascendental es el conocimiento de que estas ideas no tienen en modo alguno origen empírico" (Cassirer, 1974: 182). Esto nos ubica, desde el interés pedagógico, entre los vaivenes y avatares de la epistemología y la ontología. A partir de esto se proyecta una diferencia fundamental de interés pedagógico, pues

> mientras que en la naturaleza las cosas son así, no pudiendo ser de otra manera, en la civilización las cosas son así, pudiendo ser de otra manera, [esto resalta] la distinción del mundo de la necesidad y un mundo con cierta arbitrariedad, que es el mundo humano (Fullat, 1996: 14).

Ésta es la condición ontológica humana, social, del sujeto pedagógico de modernidad, que convoca a la educación y la formación como trabajo lingüístico de razón y racionalidad comunicativa mediada por el lenguaje, de elaboración dialógica.

En este espíritu de deslinde, se presenta otra visión del mundo en discrepancia con la mística ontoteológica, ya no como búsqueda de una metafísica por la autenticidad del ser, sino centrada en un racionalismo naturalista. Con "el mito cultural específico de la época de la Ilustración, el sentido de la historia humana ya no había de buscarse mirando a su fin providencial o elegido, sino en su origen natural y en los comienzos de la cultura humana" (Jauss, 2004: 18). En el marco de la dislocación de las estructuras políticas del viejo orden, los pensadores de la Ilustración sustentan sus argumentos en la naturaleza de las cosas:

> La historia natural postulada del hombre llevaba al cambio desde una antigua episteme teológica a una moderna genética: se presentaba acompañada de representaciones míticas acerca de una naturaleza del hombre originaria que brotaban de la necesidad de encontrar la perdida pureza y plenitud del comienzo (Jauss, 2004: 18).

Así como en la óptica de la crítica al esencialismo, sin asumir la idea de la naturaleza de las cosas,

> M. Foucault, siguiendo a Nietzsche, niega cualquier origen y verdad esencial y recurre al estudio de la genealogía de los procesos históricos para encontrar la procedencia de eventos; lo que Foucault recupera es la crítica a cualquier origen o esencia verdadera o lo que los teóricos del antiesencialismo nombran fundamento último (Orozco, 2009: 68).

Así se despliega la concepción dialéctica que da cuenta del hombre como producto de su praxis social, de su actividad, del trabajo no lingüístico y el trabajo lingüístico, sobresaliente en el sujeto pedagógico.

Esta condición de praxis del sujeto sustenta la nueva configuración unitaria de ontología y epistemología en *coimplicación* histórica, no absoluta. Es fundamentalmente relacional y no necesaria y da pauta, por lo demás, para asumir dialécticamente lo expresado acerca de que

> nunca ha existido el Sujeto para nadie. El sujeto es una fábula, pero para concentrarse en los elementos del habla y la ficción convencional que una fábula así presupone, no hay que dejar de tomarlo con seriedad (es la seriedad misma) (Derrida, en De Alba y Peters, 2017: 19).

Su nuevo ontos se configura en la transición histórica que evoluciona de individuo a sujeto cognoscente y, desde la perspectiva del materialismo histórico dialéctico, a sujeto transindividual concreto, "la comunidad entre el pensamiento y el mundo, entre el sujeto y el objeto. Siendo el sujeto no un 'yo' cartesiano, racionalista, sino un 'nosotros' colectivo, transindividual" (Zima, 1975: 16). Por lo tanto,

referimos al sujeto como proceso; que su ontos no se delimita en el hombre físico, ni siquiera como *homo faber* en sí, sino como sujeto práxico, que crea y se crea en su obra. Como sujeto es propositivo, enunciativo y generador de discurso de sentido e interés pedagógico. Para la etapa posterior al iluminismo, con el advenimiento de los colectivos sociales, el sujeto se configura y proyecta en el plano transindividual como sujeto pedagógico situado, ontológicamente, ante otros.

Modernidad y dialéctica

De lo anterior, podemos derivar que la noción de sujeto pedagógico de la modernidad convoca a la *coimplicación* de la ontología y la epistemología en un vaivén dialéctico de interrelación en su devenir histórico, recalcando que "la dialéctica abarca las cosas y sus reproducciones conceptuales esencialmente en sus relaciones, su encadenamiento, su movimiento, su nacimiento y su final" (Goldmann, 1974: 30) y así, mientras "el idealismo se ve obligado a negar el resto del mundo para afirmar el yo (Fichte), a negar el yo para afirmar la naturaleza (Schelling) o, en fin, a realizar su interacción en una entidad mística (Hegel)" (Lefebvre y Guterman, 1959: 85), "la dialéctica consiste simplemente en construir nuevas interdependencias entre significaciones" (Piaget, 2008: 12), y todo esto en el plano social histórico, bajo un marco que incluye lo pedagógico. De aquí que el sujeto ya no sea sólo un individuo trascendente sino concreto; referente central, social, colectivo y práxico, de su devenir, como naturaleza que va dejando de serlo, como objeto dado e idéntico a sí mismo, y se educa y toma distancia de la necesidad, para proyectarse como devenir histórico. En este ámbito teorético, podemos resaltar una constelación conceptual que aporte sentido y significado a este proceso dialéctico de formación y educación.

Devenir en sujeto es formación mediada, tanto por el lenguaje, como en el lenguaje. Ello le permite vivir con la naturaleza, como parte de ella, en la diferencia. No se trata de un deslinde racionalista de la condición irreductible de naturaleza. La cuestión es subra-

yar el papel de la pedagogía como actividad y trabajo lingüístico de mediación, que configura al ser humano como sujeto pedagógico, incluidas sus capacidades estética y ética. En este sentido, "Kant, en su *Tratado de pedagogía*, introduce la idea de la 'segunda humanidad', a la cual llegaría el hombre a través de la educación" (Vasco, Martínez y Vasco, 2008: 113), sustentando su argumentación sobre el fundamento epistémico-ontológico de que "el hombre es la única criatura que debe ser educada: únicamente por la educación el hombre puede ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser" (Kant, en Vasco, Martínez y Vasco, 2008: 113).

Así, se configura un ontos de carácter social como producto de la acción pedagógica en el sujeto, superando la condición inicial de naturaleza, soportado en el sentido que señala Rossi Landi: "Mientras que los productos del trabajo no-lingüístico no cubren de ningún modo todo el campo de los objetos aptos para satisfacer necesidades no-lingüísticas, todos los signos lingüísticos son por definición productos del hombre mismo" (Rossi, 1970: 33) y esto va delineando un sentido de identidad en el sujeto:

> Como enfatiza Stuart Hall, se delinea una identidad, la "identidad se vuelve una celebración móvil, formada y transformada continuamente en relación a las formas por las cuales somos representados o interpretados por los sistemas lingüísticos y culturales que nos rodean. Se define histórica y culturalmente, y no biológicamente (Meyer, 2003: 12).

Por lo mencionado, se expresa que el descentramiento no significa prescindir plenamente de la condición de naturaleza, sino que una parte de la formación y la educación del sujeto pedagógico implica el aprendizaje para superar la contingencia y poder satisfacer las necesidades de la naturaleza, sin que ello implique considerarlo como regresión ontológica. Las cuestiones de necesidad de pervivencia física acompañan al ser humano durante toda su vida, tal como lo informa la economía: "El hombre es un ser vivo y consciente, colocado en un medio ambiente de realidades económicas, sociales, políticas, intelectuales y religiosas, trátase de una relación que llamamos dialéctica" (Goldmann, 1981: 71), y esta actividad

social se fragua en el hecho de que "los hombres están constituidos de modo que para amar, pensar o crear deben vivir, nutrirse y vestirse" (Goldmann, 1981: 71). Ello impele a que la educación y la formación incorporen a la actividad humana el trabajo lingüístico, y dediquen parte de su actividad a un trabajo no lingüístico; a desarrollar ante la naturaleza un conocimiento denominado útil, que posibilite una interacción con la naturaleza de manera que supere operativamente los requerimientos de necesidad. Así, el hombre, en sus actividades sociales y en el trabajo, se delinea como sujeto concreto, con una capacidad educacional y formativa de abstracción, "a condición de que la satisfacción de las necesidades a las cuales corresponden sea cumplidamente asegurada y de que los hombres consagren a ella una parte relativamente reducida de su actividad global" (Goldmann, 1981: 71), actividad complementada con trabajo no lingüístico, que le posibilita ser "el hombre que rompe el cerco que lo encierra en una experiencia limitada y crea nuevas fuerzas de dominio sobre la naturaleza" (Manacorda, en Chehaybar, 2007: 13) y continuar su devenir como sujeto pedagógico mediante el trabajo lingüístico.

De lo anterior se desprende que el sujeto llega a serlo por lograr un distanciamiento lingüísticamente mediado, sustentado en el saber teórico que permita superar las condiciones inmanentes de necesidad, como lo es, por cierto, el cuidado de la salud, y por todo ello se sostiene que este sujeto no es una esencia preconstituida ni preexistente. Es un ontos en proceso, como atributo a configurar en el devenir de su existencia lingüísticamente mediada como formación, la cual es, por lo demás, social.

Lo antes mencionado se realiza como un proceso y no como un acto. Para ello se articulan diversas mediaciones, algunas de índole práctico, experiencial, y otras de índole conceptual, producto de la reflexión hecha por el sujeto sobre su actividad y la experiencia. Con esto subrayamos, como argumento pedagógico, que la conformación del sujeto, en sentido ontológico, no está dada por el simple hecho de existir físicamente, como elemento de la naturaleza. Lo natural en el ser humano es un soporte que habrá de ser resignificado por mediaciones tales como el conocimiento y la experiencia objetivada

por el diálogo educacional; mediaciones que le irán dando identidad y diferenciando del estado de naturaleza.

Lo aquí expuesto adquiere soporte epistemológico con el aporte de la teoría, la racionalidad y las aplicaciones tecnológicas de la modernidad, sin que esto signifique renegar del sentido ni que, en un giro reduccionista, "se integre en la acción y se autointerprete como acción" (Ladriere, 1978: 29). Aquí sobresale la relación dialéctica pedagógicamente mediada entre la concepción de ser y el hacer. Entre la formación y la actividad científico-tecnológica resalta el concepto de conocimiento socialmente útil; significante proyectado en los aportes de Comenio quien, con su obra *Didáctica Magna*, dio inicio a la sistematización que integraría el saber y la ética, aun cuando todavía coloreada de fervor místico (siendo él mismo un pastor protestante), con actividades orientadas a relacionar a los estudiantes con requerimientos educacionales de este mundo, del mundo de vida. Es en este sentido que una de sus proclamas significativas plantea que "todo cuanto haya que ofrecerse al conocimiento de la juventud sean cosas reales, no sombra de las cosas; cosas, repito, sólidas, verdaderas, útiles y que impresionen enérgicamente los sentidos y la imaginación" (Comenio, 1982: 110).

En otro aspecto de interés pedagógico, respecto del conocimiento socialmente útil, la proyección en la modernidad tardía hacia el utilitarismo capitalista estimula la generación ontológica de una segunda naturaleza, centrada en la productividad escindida, que excluye la ética y la estética del sentido integral de la formación del sujeto. En torno al significante *productividad*, los significados pueden ser diversos, pero en favor de la razón pedagógica es conveniente señalar una crítica, teórica y ética, del sentido; de otra forma, podría suceder que "el día en que no sea más que un 'hacer', cuando haya perdido contacto con sus raíces especulativas, esté agotada" (Ladriere, 1978: 29). De lo anterior se puede derivar, para interés del concepto de sujeto pedagógico, que no todo se ha de resolver en el nivel técnico, que

> la teoría, aunque sea parcial, no es un simple resumen de resultados de observación, ni siquiera una mera síntesis de generalizaciones empíricas;

> es un discurso que intenta reconstruir, a su manera, el funcionamiento de conjunto de cierto sector de la realidad (Ladriere, 1978: 29).

En el sentido de que la realidad no es solamente una condición de naturaleza ajena e independiente del proceso de devenir del sujeto, sino el conjunto del mundo material e ideacional en el que el sujeto se desenvuelve, se forma, y continúa su devenir existencial y práxico ontológico. La teoría, la capacidad explicativa de la ciencia, permite "restablecer, por decirlo así, al menos de modo hipotético, su vida oculta, captar sus principios constitutivos" (Ladriere, 1978: 29), y el no considerar esto puede exacerbar que

> todos los intereses de la vida del espíritu —decía Hegel— acaban transformándose en una realidad exterior —hábitos y costumbres, vida social, administración, familia y Estado— que el individuo halla ante sí ya conformada y con la que tiene que entrar en contacto como lo hace con la naturaleza (Rubert de Ventós, 1998: 10).

De tal suerte que, como consecuencia de una racionalidad desprovista de sentido, ya "Hegel pensaba sólo en una segunda naturaleza hecha *por* nosotros —no *para* nosotros" (Rubert de Ventós, 1998: 10; cursivas del original), pues las objetivaciones derivan en que "hoy las mercancías y las instituciones personalizadas no nos aparecen ya como nuestra obra o *producto*, sino como nuestro medio o *paisaje* natural" (Rubert de Ventós, 1998: 10; cursivas del original), acentuando la separación entre los juicios de hecho y los juicios de valor. Y en este movimiento, se proyecta la "existencia histórica de un ser social cosificado como una segunda naturaleza 'objetiva', que obedece a leyes necesarias y, a la vez, por la ideología burguesa que se representa su propia forma histórica como la forma 'natural' por excelencia" (Goldmann, 1975: 20); en conjunto, esto incide en la racionalización del saber desde el modelo económico, en virtud de que

> ya en el nivel de la producción, el valor de uso, eliminado de un proceso que se centra en el valor de cambio, irrumpe de manera catastrófica.

> Las ciencias siguieron el paso de la especialización cumplida en la órbita de la producción; cada ciencia se encerró en sí misma y se ocupó de su propia metodología, habiéndose separado de todo sustrato concreto y de cualquier planteo ontológico acerca de los fundamentos (Goldmann, 1975: 20).

Hay que acotar aquí que no nos referimos a los fundamentos en el sentido de un logos original, que era a la vez último, sino a los fundamentos histórico-sociales bajo los cuales se planteó la separación de la formación social respecto de la ideología metafísica. Esta retirada de la mera subjetividad fue entendida en sentido positivista, ante lo cual

> el problema ontológico, desconocido por las ciencias modernas, tampoco puede plantearlo la filosofía que les corresponde. Si las ciencias parten de los "datos" empíricos sin interrogarse acerca del origen de éstos ni de su propio procedimiento, la filosofía toma como sustrato inmutable la constitución formalista de los conceptos por las ciencias modernas. Queda eliminada, así, cualquier posibilidad de traer a luz la cosificación que está en la base de ese formalismo (Goldmann, 1975: 21).

Por consiguiente, como corolario, las sociedades modernas se vieron permeadas por una nueva ideología que acentuaría la reificación del sujeto: el positivismo; ideología que se presenta homogeneizando el pensamiento y el actuar de la sociedad, entronizando una racionalidad de método con la exclusión instrumental del sujeto.

Estos avatares ontológico-epistemológicos se justificaron y proyectaron bajo una lógica sustentada en la distancia que puso la burguesía ante la clase aristocrática, de corte feudal,

> por "ociosa" e inútil. En el siglo XIX pocos intelectuales habrían discrepado con Flaubert cuando sostuvo que el credo de la burguesía, era "Hay que establecerse (…) hay que ser útil (…) hay que trabajar". […] Implicaba poner de relieve lo que el individuo hacía, no a lo que era o a su cuna. […] lo útil era lo que la nobleza *no* era (Gouldner, 2000: 66-67; cursivas del original).

De este modo, se distingue el fin de la ideología que podemos denominar de corte ontoteológico, que había imperado durante todo el periodo de la tradición racionalista: "En la época de la Ilustración, sostuvo el barón de Holbach que los deberes no provienen de Dios, sino de la propia naturaleza del hombre" (Gouldner, 2000: 68), y se instaló "la definición de la virtud formulada por Toussaint: 'la fidelidad en el cumplimiento de las obligaciones impuestas por la razón' [...] y en el último cuarto del siglo XIX no sorprendió a muchos que Nietzsche anunciara la muerte de Dios" (Gouldner, 2000: 68), con lo cual se dirigió la sociedad hacia la actividad y el trabajo productivo de racionalidad positiva, bajo el criterio de los juicios de hecho en el sentido de una segunda naturaleza, dando pauta al despliegue de la pedagogía procedimental.

Racionalidad y mundo de vida

De lo señalado anteriormente, bajo la proyección de la denominada "segunda naturaleza", se propició el devenir de la razón en racionalidad. En sentido positivo, la modernidad se orienta en un ámbito teorético que incorpora un nuevo criterio para la superación práctica de las argumentaciones retóricas de carácter epistémico y ontológico: la racionalidad. La racionalidad metódica permea la conciencia del sujeto situado, de los nuevos colectivos sociales. Por otro lado, bajo una visión de orden y progreso, se configura una concepción de sociedad dirigida y administrada técnicamente. Sobresale el cálculo sistemático, cuyo extremo actual es la "matematización progresiva de las experiencias y conocimientos que [...] trasciende [...] al 'modo de vida' mismo (cuantificación universal)" (Marcuse, 1969: 120) y, de esta formalización, se complementa el devenir normativo con el implante institucionalizado de la racionalización y la organización metódica con arreglo de los medios como fines. "La racionalización en sentido del logro metódico de un fin práctico determinado, mediante el cálculo cada vez más preciso de los medios adecuados" (Ruano, 1996: 62) y, bajo la ideología de orden y progreso, se antepone la noción de significado a la noción de sentido, transfiriendo la

normativa de la autoridad metafísica a la autoridad de racionalidad ilustrada: "privados los hombres de toda tradición e historia, despojados de toda herencia *sida*, de todo *contenido* en suma, queda sólo el mero cálculo formal" (Duque, 1994: 59). Con ello, la reificación del sujeto se acentúa con el desplazamiento del sentido ontoteológico al calculismo racional dirigido por una nueva estratificación, "siendo la capa ilustrada la encargada de dirigir desde arriba ese cálculo e imponer qué es lo que hay que calcular" (Duque, 1994: 59). Bajo este encuadre conceptual y operativo, la racionalidad técnica deviene en una estructura articulante de las postulaciones teoréticas y prácticas de los modelos lineales y de cierre que dan soporte a los programas educacionales y formativos del proyecto de modernidad.

Epistemología y teorética

En una perspectiva pedagógica, de formación y educación integral, los referentes epistemológicos de las ciencias empíricoanalíticas de la naturaleza no contemplan los atributos históricos y socioculturales de la actividad social. La praxis de la interacción del sujeto es también interrelacional y no solamente empírica funcional, lo que plantea la necesidad de considerar al sujeto pedagógico en concordancia con un movimiento de referencia teórica, ética, y no solamente técnica. En este sentido, Orozco y Pontón señalan que

> lo teórico […] no es equivalente a un marco teórico con estatus normativo y prescriptivo que se usa para su "aplicación" […], sino que es una forma de constitución del horizonte, desde donde se mira la realidad social misma. […] La teoría usada como posicionamiento desde la cual se mira, se construye, se reconstruye y representa la realidad, antepone la comprensión y la reflexión crítica que interroga las formas de racionalidad que subyacen al pensamiento y objeto educación (Orozco y Pontón, 2013: 48-49).

Plantean que la teoría no solamente es una referencia para aproximarse a la explicación y ulterior entendimiento del objeto y sus

atributos, sino que también se encuentra correlacionada con aspectos de comprensión, que implican elementos contenidos en un nivel latente y, por lo tanto, de sentido y significado. Esto remite a que la relación entre teorías de conocimiento del objeto y su relación con las teorías del objeto educación se inscribe en "un horizonte ontológico-semiótico […] lugar simbólico […] epistémico, teórico, valoral, estético, ético, histórico […], desde el cual se construye, comprende, analiza y considera un campo, un problema o una cuestión, […] la realidad misma" (De Alba, en Orozco y Pontón, 2013: 49), lo cual nos remite a la inclusión de lo epistemológico respecto de las aplicaciones pedagógicas, mediada por la referencia ontológica.

Y en este punto es pertinente mencionar que el referente epistemológico para la pedagogía como trabajo lingüístico es un significante historizado, que se resignifica a su vez en *coimplicación* con la formación y la producción contextual del saber que contribuye a generar. Según acota Blanché, la epistemología ha sido definida en el marco de un vaivén conceptual que incluye a la filosofía, de inicio, para derivar en un deslinde respecto de la misma. Una enciclopedia de filosofía define que "la epistemología, o teoría del conocimiento, es la rama de la filosofía que se ocupa de la naturaleza y capacidad del conocimiento, de sus suposiciones y fundamentos" (Blanché, 1973: 16) y, con cierta similitud, en un lenguaje más actual, para la *Encyclopaedia Britannica*, en su edición de 1961, la epistemología es "la rama de la filosofía que se ocupa de los problemas de la naturaleza, de los límites y validez del conocimiento y de la[s] creencia[s]" (Blanché, 1973: 16), concepción que todavía incluye significantes enraizados en el sentido común: las creencias. Luego, bajo la influencia del positivismo, "La *Encyclopaedia Universalis*, yendo al extremo opuesto, rechaza cualquier tipo de relación entre epistemología y filosofía" (Blanché, 1973: 17), hasta derivar en la acepción generalizada de la epistemología como "teoría de la ciencia" (Blanché, 1973: 5). Este vaivén continúa con la disyuntiva de la implicación epistemológica entre la racionalidad metódica y la creencia justificada. Asumiendo que "la racionalidad no es una facultad, sino un método" (Mosterín, 1987: 17), mediante un proceso de elaboración se puede llegar a incorporar que "la epistemología es

el estudio de la justificación de la creencia" (Dancy, 2012: 15), que irrumpe ante Descartes y "el reto del escepticismo, la pretensión de que el conocimiento es imposible" (Dancy, 2012: 15), como tópico de interés pedagógico, en términos de que la educación y la formación del sujeto pedagógico se desenvuelven en un proceso dialéctico, de transición de la mera racionalidad creencial a una racionalidad práctica, sustentada en la capacidad explicativa de la realidad social; dicha capacidad, sustentada en el proceso pedagógico, se enmarca en la evolución epistémica y ontológica del sujeto, en cuanto a que "un sistema racional de creencias no es algo estático, sino que va variando por diversos factores" (Mosterín, 1987: 21), y esto aplica en un marco pedagógico didáctico, que incorpore la noción de un sujeto en condición ontológica y epistémica de participar con cierta autonomía decisoria en su proceso formativo, como lo puede ser un "plan o propuesta elaborada por los propios colectivos docentes para atender sus necesidades formativas" (Barrón, Lozano y Sánchez, 2007: 62). Ello, a su vez, es posible en el marco de "una cultura reflexiva y crítica en la formación de docentes universitarios" (Barrón y Chehaybar, 2007: 9-10), progresivamente incluyente, bajo una óptica, teórica y técnica operativa, del sujeto pedagógico en diversos momentos y niveles de su proceso formativo. Esto último sugiere fortalecer el enfoque dialógico en la formación y procesos de aprendizaje, ante la incidencia de modelos coactivos derivados del concepto de segunda naturaleza, aplicados de manera implícita en el proceso educacional. El concepto del tiempo, en la implantación administrativa educacional, constituye un significante de la racionalidad técnica en la homogeneización de los procesos educacionales, "una de esas coacciones civilizatorias, en opinión de Norbert Elías, que si bien no son consustanciales a la naturaleza humana, en su materialización concreta, acaban constituyendo una segunda naturaleza" (Viñao, 2001: 155), formalizando así a la educación como una sucesión de actos y desvaneciendo el concepto de segunda humanidad, consecuente del saber, del proceso de conocimiento.

Referencias

Barrón, Concepción y Edith Chehaybar (coords.) (2007), "Presentación", en *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*, México, UNAM/Plaza y Valdés, pp. 9-12.

Barrón, Concepción, Elena Lozano y Abigail Sánchez (2007), "Trayecto formativo: asesoría y acompañamiento al trabajo docente", en Concepción Barrón y Edith Chehaybar (coords.), *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*, México, UNAM/Plaza y Valdés, pp. 61-81.

Blanché, Robert (1973), *La epistemología,* Barcelona, Oikos-Tau.

Bravo, Teresa (2009), "Las universidades ante el cambio ambiental de las sociedades", en Bertha Orozco Fuentes (coord.), *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*, México, UNAM/ Plaza y Valdés, pp. 333-367.

Cassirer, Ernst (1974), *Kant, vida y doctrina*, México, FCE.

Chehaybar, Edith (2007), "Una cultura reflexiva y crítica en la formación de docentes universitarios", en Concepción Barrón y Edith Chehaybar (coords.), *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*, México, UNAM/ Plaza y Valdés, pp. 13-59.

Comenio, Juan Ámos (1982), *Didáctica magna*, México, Porrúa.

Dancy, Jonathan (2012), *Introducción a la epistemología contemporánea*, Madrid, Tecnos.

De Alba, Alicia (2009), "El currículum universitario en el contexto de la crisis estructural generalizada", en Bertha Orozco Fuentes (coord.), *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*, México, UNAM/Plaza y Valdés, pp. 25-65.

De Alba, Alicia y Michael A. Peters (coords.) (2017), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*, México, UNAM.

Díaz-Barriga, Ángel (2005), *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, Barcelona, Pomares.

Duque, Félix (1994), *La humana piel de la palabra. Una introducción a la filosofía hermenéutica*, México, Universidad Autónoma Chapingo.

Fullat, Octavi (1996), "Prólogo", en *San Agustín. El Maestro. Fundación de la teoría del signo,* adaptación de Antonio Ponce Rivas, México, INAD/Conaculta.

Goldmann, Lucien (1981), *Las ciencias humanas y la filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Goldmann, Lucien (1975), *Lukács y Heidegger. Hacia una filosofía nueva*, Buenos Aires, Amorrortu.

Goldmann, Lucien (1974), "Jean Piaget y la filosofía", en Lucien Goldmann, Miguel Ángel Quintanilla Fisac, Giovanni Busino, Guy Cellérier, Jean Blaise Grize, Hermina Sinclair de Zwart, Roger Girod, Roger Holmes, Jean Piaget y Bärbel Inhelder, *Jean Piaget y las ciencias sociales*, Salamanca, Sígueme.

Gouldner, Alvin W. (2000), *La crisis de la sociología occidental*, Buenos Aires, Amorrortu.

Jauss, Hans Robert (2004), *Las transformaciones de lo moderno. Estudios sobre las etapas de la modernidad estética*, Madrid, Visor.

Ladriere, Jean (1978), *El reto de la racionalidad*, Salamanca, Sígueme/ UNESCO.

Lefebvre, Henry y Norbert Guterman (1959), *Qué es la dialéctica*, Buenos Aires, Dédalo.

Marcuse, Herbert (1969), "Industrialización y capitalismo en la obra de Max Weber", en Herbert Marcuse, *Ética de la revolución*, Madrid, Taurus, pp. 117-140.

Meyer, Dagmar (2003), "Cuidado y diferencia. De la integridad a la fragmentación del ser", *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, vol. 6, núm. 11, pp. 9-20.

Mosterín, Jesús (1987), *Racionalidad y acción humana*, Madrid, Alianza.

Orozco Fuentes, Bertha (2009), "Origen de la noción flexibilidad y su llegada al campo del currículo", en Bertha Orozco Fuentes (coord.), *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*, México, UNAM/Plaza y Valdés, pp. 67-102.

Orozco Fuentes, Bertha y Claudia Pontón Ramos (coords.) (2013), *Filosofía, teoría y campo de la educación, 2002-2011*, México, ANUIES/Comie.

Pagels, Heinz Rudolf (1991), *Los sueños de la razón. El ordenador y los nuevos horizontes de las ciencias de la complejidad*, México, Gedisa/Conacyt.

Piaget, Jean (2008), *Las formas elementales de la dialéctica*, Barcelona, Gedisa.

Pontón Ramos, Claudia (2011), *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, UNAM.

Rossi Landi, Ferruccio (1970), *El lenguaje como trabajo y como mercado*, Caracas, Monte Ávila.

Ruano, Yolanda (1996), *Racionalidad y conciencia trágica. La modernidad según Max Weber. Anfibología del concepto de racionalidad*, Madrid, Trotta.

Rubert de Ventós, Xavier (1998), *Crítica de la modernidad*, Barcelona, Anagrama.

Tonelli, Giorgio (1977), "La filosofía alemana desde Leibniz hasta Kant", en Yvon Belaval (dir.), *La filosofía alemana de Leibniz a Hegel*, México, Siglo XXI, pp. 99-164.

Vasco Uribe, Carlos Eduardo, Alberto Martínez Boom y Eloísa Vasco Montoya (2008), "Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica", en Guillermo Hoyos (ed.), *Filosofía de la educación*, Madrid, Trotta, pp. 99-127.

Viñao Frago, Antonio (2001), "Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones", en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, UNAM/FCE, pp. 140-164.

Zima, Pierre Václav (1975), *Goldmann, una sociología dialéctica*, Barcelona, Mandrágora.

La noción de sujeto y su relación con la formación: configuraciones y contornos posibles para pensar lo educativo y lo pedagógico

Claudia B. Pontón Ramos

Introducción

Este trabajo se ubica en el marco del debate sobre los vínculos entre las nociones de sujeto, formación, educación y cultura. Se parte del supuesto de que tanto la reflexión pedagógica como la praxis educativa, se encuentran insertas en diferentes dimensiones antropológicas, filosóficas, sociopolíticas y éticas que forman parte de una realidad cultural, social e histórica concreta, y es desde estas diversas referencias discursivas que podemos identificar sus múltiples rutas analíticas e interpretativas.

Estos vínculos han estado presentes a través del tiempo, consolidándose como uno de los ejes fundamentales dentro de las propuestas educativas y los proyectos pedagógicos. El problema del sujeto ha sido abordado desde diferentes aproximaciones teóricas y conceptuales por diversas disciplinas y perspectivas analíticas.

En el marco de esta reflexión, nos interesa resaltar aquellas rutas que nos permitan profundizar en la preocupación sobre la condición humana, sus articulaciones con las nociones de sujeto y de formación, como referentes potenciales para pensar en lo educativo, como espacio formativo, y en lo pedagógico, entendido como un referente disciplinar que a través de la historia se ha centrado en la reflexión sobre la formación del hombre.[1]

1 Existe una creciente preocupación por reflexionar desde diferentes ópticas analíticas y disciplinarias la influencia de las visiones eurocéntricas y colonialistas vinculadas con la produc-

El énfasis en este trabajo es trazar una ruta posible que abone a la deconstrucción y desmantelamiento de los grandes proyectos político-institucionales hegemónicos que han delineado la noción de sujeto individual, atomizado, un sujeto reforzado por las jerarquías económicas y políticas ajustadas a una cierta dimensión sociocultural del discurso y que soporta, por otra parte, una estructura de dominación-supresión, que históricamente ha contribuido a invisibilizar la heterogeneidad de los sujetos, al pensarlos como sujetos colectivos e históricos.[2] Lo anterior permitirá fortalecer y consolidar una plataforma teórica y conceptual para el abordaje de problemáticas socioculturales y educativas, centrado en la reflexión de los discursos elaborados acerca del sujeto y su potencial formativo.

Sujeto y formación: el hombre y su alteridad

El hombre se constituye cultural y personalmente en su alteridad. Sin embargo, la cultura puede jugar un doble papel, que puede ser complementario: el de domesticación, o bien, el de creación de la personalidad; el primero restringe y el segundo libera. Sobre este aspecto, es importante distinguir la noción de *sujeto* de la de *subjetividad*, preocupación importante para Gadamer (1998), quien define al sujeto como un espacio en donde se manifiesta todo lo referente a la

ción del conocimiento en general. Las formas de pensar, explicar y comprender la realidad se han conceptualizado a partir de concepciones unívocas, globales y universales, que si bien corresponden a un orden político, económico, social y cultural predominante, dejan fuera las particularidades de la producción intelectual latinoamericana. Sobre estos aspectos, es importante revisar los aportes de corrientes de pensamiento como la teoría crítica, la filosofía latinoamericana y los estudios poscolonialistas; todas son posturas que se caracterizan por cuestionar los planteamientos que universalizan a los sujetos y aniquilan sus posibilidades de elección y proyección de sí.

2 Sobre este tema es importante resaltar las contribuciones de Patricia Medina Melgarejo, quien se ha caracterizado por ser una investigadora que, a partir de una mirada muy peculiar y con un agudo enfoque analítico y autocrítico, ha logrado tejer dimensiones difícilmente compatibles entre los márgenes disciplinarios, académicos, políticos, socioculturales y éticos, que le han permitido construir y fortalecer una plataforma teórica, conceptual y metodológica para abordar los problemas socioculturales y educativos tanto de México como de América Latina, vinculados con diferentes configuraciones discursivas e identitarias de experiencias colectivas tanto locales como regionales.

condición del ser humano (valores, tradiciones, intereses, proyecto) y a la subjetividad como la conciencia inmediata del mundo.

Desde la perspectiva de Gadamer, el ser humano es un ser situado en un espacio, tiempo e historia, y dentro de estos ejes su capacidad de conocimiento es limitada. El reconocimiento de la finitud, por parte de este autor, implica inspeccionar los límites de las expectativas, de la razón y de los proyectos; este argumento refuerza el enfrentamiento con el límite, o con la barrera, a nuestras pretensiones de absoluto, logrando, por otra parte, que el ser humano sea consciente de su radical historicidad.

Al respecto, De Santiago, en un trabajo alusivo al pensamiento de Gadamer, plantea que

> ya no hay espacio para las filosofías fundamentalistas ni para los positivismos radicales. Las posiciones radicales se han ido paulatinamente debilitando y cada vez es más común oír a los filósofos negar que haya una concepción absoluta de la realidad, incluso en las ciencias naturales, independientemente del punto de vista de las personas que la conciben (2007: 69).

Para este autor, la historicidad forma parte de la estructura ontológica de la existencia humana, esto en tanto que el ser humano es un ser situado en un espacio, tiempo e historia, y en esa medida su capacidad de conocimiento es limitada. Al respecto, Maldonado (2007), al analizar este tema, señala que si bien para Gadamer somos finitud, en medio de esta experiencia finita podemos comprender y dar lugar al reconocimiento, al recuerdo pensante, a la anmnesis, mediante la conversación. Para esta autora el *conócete a ti mismo* de Gadamer exige reconocer el enfrentamiento con el límite o con la barrera de nuestras pretensiones de absoluto.

Para Vilanou (2002: 217), Gadamer apela a los valores humanistas del diálogo, de la razón práctica y de la facultad del juicio humano para resituar la filosofía en el plano de la búsqueda de sentido que dé pistas sobre la comprensión del mundo. En diferentes momentos, Gadamer resalta que el concepto de formación (*bildung*) junto con el desarrollo de las ciencias del espíritu (Dilthey),

son referentes que influyeron de forma significativa el pensamiento de los siglos XVIII y XIX.

Desde una perspectiva educativa y pedagógica, el problema del sujeto se ha abordado en diferentes momentos históricos y desde distintos ámbitos temáticos; todos ellos han puesto énfasis en la formación del ser humano.[3]

El debate sobre la formación del sujeto, en décadas recientes, ha transitado hacia interpretaciones híbridas a partir de disciplinas como la antropología social, la pedagogía crítica, la filosofía y la teoría política, la sociología crítica e incluso el psicoanálisis, estableciendo una plataforma conceptual y metodológica que posibilita rutas de análisis sustentadas en horizontes epistémicos articulados con dimensiones ético-políticas.

El estudio sobre el vínculo entre el sujeto y su dimensión formativa, en ámbitos culturales y educativos amplios y heterogéneos, nos exige retomar y reconocer la pluralidad de enfoques y perspectivas teóricas, conceptuales y metodológicas que construyen elaboraciones analíticas sobre la noción de sujeto y su relación con la formación del hombre.

En palabras de Haraway, "construir una ruta de análisis distinta *'ver desde otro lugar'*, implica rebasar la moderna epistemología política que otorga jurisdicción sobre la base del discurso tecnocientífico" (1999: 137; cursivas del original). Un discurso que se caracteriza por universalizar a los sujetos y aniquilar sus posibilidades de elección y proyectos de sí.

Insistir en la reflexión teórica y conceptual sobre el sujeto exige visibilizar temas centrales que van más allá de las condicionantes ligadas con los procesos y las prácticas educativas y escolares. Aspectos como: a) la constitución del sujeto y de los procesos identitarios;

3 Encontramos temas como: a) los procesos de escolarización y disciplinamiento de los cuerpos, orientados a lograr, mediante el cuidado conjunto del cuerpo y el alma, la armonía del ser humano (el Porfiriato, por ejemplo, es un periodo histórico reconocido por sentar las bases de la escolarización y disciplinamiento escolar); b) desde la Ilustración, se ha considerado a la educación como la posibilidad para formar ciudadanos, alcanzar el progreso y la felicidad del individuo; históricamente los principios de libertad, tolerancia, diversidad y laicismo se han orientado a construir una sociedad más humana, racional y ética (para ahondar sobre estos temas véase Aguirre, 2013).

b) el vínculo entre lo educativo y los procesos de autogestión regional orientados al desarrollo de proyectos comunitarios; c) la necesidad de resignificar los procesos de formación, reconociendo las tradiciones culturales y las memorias colectivas; d) la recuperación de la dimensión dignificante de lo educativo, que incluya además de una política de conocimiento *oficial*, otras cosmovisiones geopolíticas y socioculturales; e) la discusión epistémica vinculada con el ámbito del conocimiento sociohistórico y el tema de la multiplicidad de sujetos; f) conceptualizar el derecho a la vida como el derecho al ejercicio propio de la razón; g) analizar de forma más puntual la mediación lingüística entre el sujeto y la realidad e identificar y reconocer los aportes de las ciencias sociales y sus formas de documentar empíricamente los hechos socioculturales, entre otros aspectos más.[4]

En este contexto temático, nos parece necesario resaltar que para intentar resignificar lo referente al debate sobre el sujeto y sus potencialidades formativas, es importante replantearse el papel actual de la escuela y su sentido formativo. Esto exige reconocer que si bien en sus orígenes la configuración de lo escolar se vinculó con los proyectos político-institucionales avalados por el Estado, y soportado por un ideal social orientado a la formación de un nuevo ciudadano, actualmente éste es un *discurso* rebasado por las expresiones socioculturales relacionadas con la escuela, como un espacio de configuración de identidades y subjetividades.

En un trabajo anterior (Pontón, 2011) ya se había argumentado que el desarrollo de la escuela como propuesta formativa adquiere sentido a principios del siglo XIX, cuando aparece como parte de un ideal social la formación de un nuevo ciudadano, dentro de los proyectos político-institucionales avalados por el Estado.

El sujeto como categoría de análisis ha sido abordado desde diferentes ámbitos disciplinarios, corrientes de pensamiento y enfoques metodológicos, todos relevantes y en algunos casos complementarios. En este trabajo, interesa poner énfasis en el debate derivado de

4 Es importante señalar que se trata de tópicos que nos exigen reflexionar de forma más pausada sobre la construcción de subjetividades y sus vínculos con la formación humana, en entornos geopolíticos y culturales diversos y heterogéneos. Aspectos que no sólo rebasan sino también sobredeterminan los entornos escolares e institucionales.

la filosofía de la educación. Al respecto, Aguilar (2012: 15) señala que al menos el estructuralismo, la hermenéutica y el posestructuralismo cuentan con reflexiones identitarias destacadas.

Con ciertos matices, es posible identificar también los aportes de sociólogos como Max Weber —autor reconocido en la tradición sociológica—, cuya perspectiva analítica desarrolla referentes importantes para conceptualizar el proceso de racionalización que acompaña el desarrollo moderno. La repercusión de la teoría de la acción racional, que reduce la racionalidad de la acción a la relación medio-fin, es que trasciende al campo epistemológico y de la metodología de las ciencias. Para Gutiérrez (1990: 135), además de dar cuenta de la compleja organización de la sociedad industrial de masas y su creciente perfeccionamiento del poder técnico-burocrático, Weber destaca la figura del individuo constituido por dos ejes: la razón intelectiva (acciones conforme a fines) y la razón práctica (acciones conforme a valores).

Para autores como Franz Hinkelammert este proceso está produciendo una racionalidad creciente con efectos devastadores para la humanidad y para el mundo. En palabras de este autor,

> para poder enfocar esta racionalidad productiva, tenemos que visualizar al actor más allá de sus relaciones medio-fin. Lo percibimos entonces como sujeto. Como sujeto no es un fin, sino condición de la posibilidad de los fines. Como sujeto el ser humano concibe fines y se refiere al conjunto de sus fines posibles (2002: 19).

Dentro de esta lógica, la constitución del mercado como círculo medio-fin ocurre tanto en la realidad como en el pensamiento. Lo anterior nos exige reconocer que la racionalidad medio-fin resulta ser una racionalidad subordinada, que condiciona el debate sobre el sujeto como objeto de conocimiento. Desde esta perspectiva, la importancia de reflexionar sobre el papel que han ocupado conceptos como "racionalidad" y "eficiencia" dentro de las sociedades modernas es central, en tanto que su sobrevaloración ha contribuido a imposibilitar que el sujeto sea consciente del sentido de la realidad.

Con respecto a lo anterior, lo que nos interesa enfatizar es que con independencia de la analítica utilizada para reflexionar sobre el conocimiento o el sujeto, detrás de todas nuestras relaciones con el mundo, de nuestras acciones y comportamientos, existe siempre alguna forma de interpretar. Ésta es una disyuntiva importante dentro del proceso de construcción del conocimiento.

Por otra parte, históricamente la reflexión sobre el valor absoluto de la persona se fundamenta en dos perspectivas: una que recupera el horizonte griego de la movilidad y, la otra, que incluye un horizonte cristiano de la creación; ambas están presentes en los debates sobre la formación del hombre.[5] Nietzsche las puso en cuestión, al resaltar que como todo producto del lenguaje, éste era histórico y contingente, abierto a múltiples interpretaciones. Lo cierto es que términos como *sujeto, identidad* o *consciencia*, aunque han sido cuestionados, aún siguen presentes en el debate teórico contemporáneo (Lindig, 2011).[6]

Por otra parte, un aporte importante de la filosofía griega es que recupera al hombre como persona única e insustituible y potencialmente libre; sin embargo, a partir del siglo XVII, con el desarrollo de la perspectiva científica se va modificando de forma paulatina la idea del hombre como persona y se le empieza a conceptualizar como un organismo sin libertad, sin elección y sin horizonte, se aniquila su condición como persona y se le cosifica, como un individuo mediatizado. En otras palabras, la reflexión sobre el hombre queda sin fundamento ontológico; la negación de su esencia como persona lo reduce a un producto de las relaciones sociales y de las fuerzas estructurales en que se sustenta.

Sobre este punto, Lindig (2011: 24) señala que si el sujeto se construye mediante prácticas que le asignan determinados espacios y for-

5 Para Franz Hinkelammert, "el ser humano como sujeto tiene una historia, que pasa tanto por la tierra como por el cielo. Hay mitos clave de nuestra tradición, que revelan esta historia. Son mitos de la afirmación del ser humano como sujeto y mitos de su aplastamiento. En la historia, las interpretaciones de los mitos cambian, inclusive pueden ser cambiados en su contrario. Aparecen como mitos de recuperación de los orígenes en determinados momentos de la historia" (2002: 293).

6 Para Lindig (2011), Mijail Bajtín planteó la hipótesis de un sujeto cuya conciencia fuese el producto siempre inacabado de una interacción entre diversos lenguajes socioideológicos o discursos.

mas de participación y lo excluyen de otros, y si aquí se constituyen también las relaciones de dominio y sometimiento, es necesario pensar en las posibilidades de cuestionamiento y modificación de dicha asignación. El sujeto como efecto de las relaciones dialógicas entre distintos discursos socioideológicos es una de esas posibilidades. En este mismo sentido, Martínez y Savoini (2008: 128-129) señalan que la figura del sujeto como punto soberano instituyente del sentido y la autonomía de la práctica discursiva estuvo vigente durante décadas en el campo europeo de las teorías del lenguaje. Fue hasta finales de los sesenta que se delinea una coyuntura intelectual que reúne al marxismo althusseriano, el psicoanálisis lacaniano y la lingüística, que en su conjunto remiten a la pregunta por el contexto y sobre la condición misma del sujeto. De forma complementaria, Besley (2017: 64) plantea que a diferencia del individuo de la Ilustración, la filosofía del siglo xx y la teoría social han brindado una comprensión del yo más desde el punto de vista de su temporalidad y finitud; su corporeidad, su ubicación espacial y cultural; su intersubjetividad; su otredad, todos aspectos relacionados con la constitución y el posicionamiento de la identidad en el discurso.

Lo anterior tiene sentido siempre y cuando se analice al sujeto como parte de una valoración discursiva y como un referente complejo del discurso, la cual varía con cada cultura y responde a distintas temporalidades.

Otro eje que se articula con el tema de la condición humana se refiere a que el hombre, como humanidad, asume históricamente un legado ético que le exige un nivel de autonomía, responsabilidad, compromiso y reconocimiento; sobre este punto, Habermas insiste en una teoría del conocimiento que sea una teoría social de las determinaciones de la autoconciencia del sujeto social, más allá de las condiciones tecnológicas del trabajo. Farfán (1988), señala que el sentido histórico de la modernidad consiste, para Habermas, en el proyecto político de constitución de formas humanas de convivencia social fundadas y dirigidas en un tipo de racionalidad que manifiesta su necesidad en el plano empírico de la existencia humana.

En este marco temático es fundamental reconocer que la idea del *sujeto soberano,* o del *sujeto ético,* el *sujeto de la falta* o el *sujeto*

político, se caracteriza por una trayectoria histórica larga y llena de contradicciones y vicisitudes. Sin embargo, y con independencia de los debates interdisciplinarios o transdisciplinarios vinculados con este tema, tiene cierta ventaja mantenerse en la frontera de las disciplinas y de sus objetos y mediaciones discursivas, en tanto que esto posibilita construir formas y tipos nuevos de acción y responsabilidad en el mundo.

Asumir una responsabilidad ética frente al mundo obliga a reorientar la reflexión sobre el sujeto y sus dimensiones formativas, haciendo evidente y confrontando la gran simulación de seguir pensando al sujeto como individualidad vacía o como una encarnación del discurso tecnocientífico; al contrario, tenemos que ocuparnos en recuperar y colocar, en un primer plano, el análisis sobre la potencialidad humana y su fuerza transformadora, dentro de la estructura social y las relaciones mercantiles correspondientes al discurso de la modernidad.

Cultura, educación y sujeto. Configuraciones y entramados discursivos

Reflexionar sobre el vínculo entre cultura, educación y sujeto implica plantearnos algunas preguntas centrales: ¿Quiénes somos, cómo nos constituimos y qué posibilidades de futuro podemos construir? y ¿por qué hay que pensar desde una perspectiva crítica la noción de sujeto?

Reconociendo las limitaciones para dar respuestas acotadas a estas interrogantes, consideramos necesario, sin embargo, señalar que dentro del discurso educativo y pedagógico es urgente construir nuevos espacios semióticos, a partir de los cuales se pueda contribuir a formar sujetos cognitiva, emocional y políticamente vinculados con la presencia de nuevas identidades colectivas que ponen en evidencia diversas formas de vida y de socialización.

Sobre este aspecto, León plantea,

> que el espacio educativo intenta revelar algo de su cualidad en el terreno de la formación de los sujetos, concebida como la producción y

> edición de la capacidad de protagonismo, que no es más que la capacidad del sujeto de actuar sobre la realidad, lo cual implica una identidad transitiva y su ubicación en un tiempo y un espacio en constante devenir (1991: 95).

Y es precisamente por este tipo de implicaciones que nos parece urgente identificar el impacto favorable o negativo de los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se trasmiten en la escuela; ésta tendría que reconfigurarse como parte de un proyecto político y ético orientado a fortalecer una cultura de la responsabilidad.

Formarse personal y culturalmente implica establecer una relación o encuentro con el otro. En consecuencia, la acción educativa debería orientarse a la realización personal y al compromiso con la comunidad en general, sobre la base del respeto a la persona y en el reconocimiento del otro (yo-tú-nosotros). Sin embargo, existe un predominio muy claro de los debates generados desde la filosofía cartesiana, la cual coloca como referente central del conocimiento al sujeto y sus potencialidades cognitivas, herencia que se instala en América Latina desde perspectivas eurocéntricas, retomadas como una forma hegemónica de acercamiento a la realidad.[7]

Los especialistas en el tema ya han puesto énfasis en que la colonización se ha utilizado para caracterizar todo, desde las más evidentes jerarquías económicas y políticas hasta la producción de un discurso cultural sobre lo que se llama *tercer mundo*; no obstante, y con independencia de sus dimensiones explicativas, la colonización en casi todos los casos implica una relación de dominación estructural y una supresión, muchas veces violenta, de la heterogeneidad del sujeto o sujetos en cuestión (Suárez y Hernández, 2008). Sobre este tema, Zúñiga (2009: 607) plantea que la pedagogía latinoamericana, al igual que las demás ciencias, ha estado permeada y fuertemente influida por la filosofía y la pedagogía europeas, y recientemente por

7 Los especialistas en el tema señalan que la noción de sujeto colectivo es comprensible si se articulan intereses relacionados con el pensamiento marxista, lógicas de razonamiento vinculadas con la tradición judeocristiana, con la genealogía de Nietzsche, el psicoanálisis, la crítica literaria y ciertas dimensiones estéticas y artísticas; todas éstas son rutas que marcan una posibilidad para pensar desde "otro lugar" y con "otros" referentes interpretativos.

la anglosajona, impidiendo, de cierta forma, que ella se desarrolle y piense dese su propio contexto, que dista de ser material, cultural e históricamente similar al del centro.

En este mismo sentido, Walsh ha subrayado que la colonialidad del poder transita al campo del saber y en este proceso fija el eurocentrismo como única perspectiva de conocimiento. Este referente es básico para entender por qué la producción intelectual en América Latina tiene poco peso en el mundo Walsh (2005: 42). Esta autora señala textualmente lo siguiente: "estamos frente una concepción única, globalizada y universal del mundo, soberana por la primacía total del mercado y de la cosmovisión neoliberal y como parte de ella, por un orden político, económico y social, un orden también del conocimiento" (Walsh, 2005: 41).

Sobre este tema, Saxe-Fernández dice:

> Históricamente la internacionalización económica en México y América Latina se concreta en el comercio exterior y en los flujos de inversiones extranjeras y ha sido por la vía de estos dos pivotes que se han incorporado a nuestra dinámica las imágenes, valores, ideas, costumbres, instituciones, bienes, pautas y aspiraciones de consumo, que influyen en la economía, la organización social, la política y la cultura, y refuerzan continuamente la estructura y la dinámica de la subordinación a los ordenamientos internacionales de los países capitalistas avanzados (2001: 90).

En este mismo sentido, De Alba (2017: 146) señala que un primer hilo hacia la construcción del giro del contacto cultural es admitir que las culturas occidentales no están expulsadas del universo simbólico de la realidad de las culturas occidentales. Dicha situación implica que los sujetos, grupos, sectores y pueblos involucrados en el contacto cultural experimenten dificultades estructurales semióticas serias, al establecer modalidades y posibilidades de comunicación y relación.

En este orden temático, la educación como fenómeno sociocultural es innegable desde sus orígenes, el campo de significaciones al que deriva el concepto de cultura y su relación con la formación del hombre es muy amplio, abarca desde configuraciones discursivas

centradas en las formas de enseñanza, o en las particularidades de las instituciones escolares y sus procesos, así como determinadas teorías pedagógicas y educativas que, influidas por concepciones filosóficas de corte positivista y experimentalista, han contribuido a construir una lectura reducida de la formación humana, al resaltar sólo lo referente a los procesos de aprendizaje formal o de instrucción, vinculados con la escuela, dejando de lado o de forma marginal la reflexión sobre el sujeto y sus posibilidades de vida humana.

En este sentido, Anzaldúa (2009: 22) resalta que los sujetos educativos se constituyen a través de procesos de subjetivación de poderes, saberes y significaciones imaginarias que van moldeando su identidad dentro de los dispositivos pedagógicos en los que se insertan.

En función de lo anterior, es necesario identificar que la realidad objetiva no es algo dado de forma independiente a la vida del ser humano, sino más bien un referente inmanente, que nos exige como sujetos asumir la responsabilidad por las condiciones de posibilidad de la vida, aspecto del cual somos responsables, lo queramos o no, o estemos o no conscientes de ello.

Para Franz Hinkelammert (2002: 257), esta responsabilidad puede ser asumida solamente por seres humanos capaces de verla; para ello, es necesario generar una cultura de responsabilidad que permita identificar los problemas y, sobre la base de esta cultura, se puede crear una política de responsabilidad; en todo este proceso la escuela en general adquiere un papel clave como proveedora y creadora de cultura.

Lo anterior exige, en términos de corresponsabilidad, construir mediaciones analíticas y conceptuales que configuren a la escuela no sólo como parte de una propuesta formativa, vinculada con el desarrollo de la educación nacional y la consolidación del Estado-nación o el Estado-gobierno, sino resignificar a la escuela como parte de un proyecto sociocultural que configura procesos identitarios y políticas de reconocimiento a partir de los cuales es posible reivindicar su función social y su corresponsabilidad ético-política.

Para Rojas y Arboleda (2014: 133-134), hablar de sujetos políticos implica construir nuevas formas de reorganización del mundo social, identificar a los actores sociales como sujetos de derecho y

desaprender y aprender en colectividad, asumiendo el nivel de corresponsabilidad en los procesos de formación.

Este referente es importante si recordamos que en América Latina la consolidación de los Estados modernos, conformados como Estados nacionales, ubica a la escuela en un lugar central y como parte de los mecanismos de homogeneización social.

Recordemos que el Estado-nación se concibió desde sus orígenes como una construcción de los individuos, basada en los principios fundamentales de la filosofía moderna sobre la naturaleza humana: libertad e igualdad. Bajo esta lógica, los individuos se caracterizaban como libres e iguales, como ciudadanos de Estado.[8]

Para Elisabetta Di Castro, "el problema de la construcción de la identidad desde la perspectiva de la filosofía política se ha centrado tradicionalmente en la idea del ciudadano que caracteriza a la modernidad, es decir, a partir del individualismo y del Estado-nación" (2012: 53); esta autora también considera que en la actualidad se reconoce que tanto la ciudadanía como el Estado no son homogéneos, sino que están diferenciados y jerarquizados, lo que conlleva a la visibilidad de graves desigualdades, discriminaciones y exclusiones (Di Castro, 2012: 63).

Por otra parte, al revisar la literatura relativa al desarrollo educativo en América Latina, por ejemplo, encontramos de forma reiterada preocupaciones comunes como el papel de la escuela en la construcción de la sociedad y los profesores (educadores o maestros) como transformadores sociales; reflexiones sobre el desarrollo de las reformas educativas centradas en la efectividad de las escuelas y orientadas hacia los modos de gestión, evaluación y calidad de los aprendizajes; estudios de caso, sobre el estado actual de algunas reformas educativas de América Latina (Brasil, Argentina, Chile, Colombia y México); o bien, trabajos que analizan las trayectorias laborales y condiciones de trabajo de los docentes de todos los niveles educativos.

Para los especialistas en el tema, la postura de organismos como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el

8 Teresa Yurén (2009: 59) plantea que los proyectos educacionales son proyectos de Estado en el sentido de que surgen en instituciones estatales y expresan un sentido de compromiso.

Banco Mundial se orienta hacia la adaptación de las reformas educativas, curriculares y de formación escolar, acorde a las demandas del sector productivo. Los discursos derivados de estos organismos internacionales refuerzan la idea de que la escuela debe cambiar con vistas a atender las demandas impuestas por las transformaciones ocurridas en el mundo del trabajo y en función de las innovaciones tecnológicas y organizacionales. Por otra parte, este tipo de criterios orientan, en gran medida, el diseño e implementación de políticas educativas que priorizan los cambios encaminados a las prácticas de enseñanza centradas en el aula y a las modalidades de aprendizaje centradas en las metodologías de enseñanza.

De este modo, es lógico encontrar que las publicaciones que se vinculan con la noción de sujeto coloquen su atención en conceptualizaciones sobre los sujetos educativos, las identidades y los procesos de constitución de la ciudadanía.

En el "Tercer estado de conocimiento" de *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*, coordinado por Bertha Orozco y Claudia Beatriz Pontón, publicado en 2013, identificamos que la problemática del sujeto-sujeto educativo ha sido parte constitutiva de la dimensión teórica del campo educativo, y se mantiene como una línea de investigación y de producción especializada desde hace más de tres décadas.

En este periodo se identifican autores que han mantenido un nivel de producción especializada sobre la relación entre teoría y educación y, a su vez, han incursionado en los debates de las ciencias sociales y de frontera, fortaleciendo la discusión sobre el sujeto en esta área temática (Alicia de Alba, Rosa Nidia Buenfil, Marco Antonio Jiménez y Carlos Ángel Hoyos Medina, entre otros).

Con respecto a estos aportes, Alicia de Alba, desde sus primeros escritos, ha puesto énfasis en el tema del sujeto tanto en el ámbito educativo, en particular, como en el ámbito de las ciencias sociales y humanas en general. Para esta autora, el tránsito va desde el sujeto centrado y vanguardista de las corrientes de corte hermenéutico-dialécticas, hasta la muerte del sujeto en el pensamiento estructuralista, el cual actualmente se manifiesta en distintos enfoques: el sujeto de la falta lacaniana, las posiciones del sujeto foucaultianas, o el sujeto escindido de Laclau.

En el marco de este debate, De Alba señala que la discusión sobre el sujeto, junto con otras, erosiona el campo de la educación y sus marcos referenciales. En su análisis enfatiza que el proceso de constitución de los sujetos, de los nuevos sujetos sociales conformados en el contexto de la *crisis estructural generalizada*, se relaciona con el establecimiento de otras identidades, que responden a las interpelaciones y contornos de dicha crisis: pobreza, crisis ambiental, desarrollo social, derechos humanos, paz, democracia, justicia, etcétera (De Alba, 2011).

Rosa Nidia Buenfil, en su producción académica, también aborda el problema del sujeto. En sus trabajos podemos ubicar con claridad dos perspectivas de análisis: a) la que refiere a la constitución política e ideológica de los sujetos, en la que lo político se visualiza no como un poder central, sino como la dispersión de focos microfísicos, en donde ocurren relaciones de poder de diversa índole, y b) la que profundiza en una lectura genealógica, comenzando con la producción foucaultiana sobre el papel de la escuela como parte de una recreación simbólica y cultural de las formas sociales, entre las que se incluyen las relaciones sociales de producción y las prácticas ideológicas. Para Buenfil, la noción de sujeto social se estructura a partir de los aportes de Laclau, quien es un referente central, desde cuyas reflexiones delinea su pensamiento analítico sobre diversos temas (2008: 117-126).

En este "Tercer estado de conocimiento" se incluye la producción escrita y publicada sobre filosofía, teoría y campo educativo (FTYCE) en el periodo que comprende de 2002 a 2011. Al revisar la literatura vinculada con la noción de sujeto encontramos también otras orientaciones analíticas que contribuyen a construir rutas alternas de reflexión: los trabajos de Josefina Granja, por ejemplo, resaltan en el ámbito de los estudios genealógicos sobre lo escolar; las contribuciones de Campos y Gaspar,[9] proveen otra veta interesante relacionada con los estudios sobre la cognición y la epistemología en el contexto educativo, pues refieren a estudios especializados, sostenidos por un cuidadoso análisis de conceptos y relaciones lógicas,

9 Ambos trabajos, de Josefina Granja y de Campos y Gaspar, se encuentran referidos en el estado de conocimiento aludido (Orozco y Pontón, 2013).

y por tanto de habilidades lógico-conceptuales y lingüísticas, que recuperan la noción de sujeto en el contexto escolar, específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se identifican trabajos que polemizan lo referente a la articulación de saberes conceptuales provenientes de distintas disciplinas como la filosofía, el psicoanálisis, la sociología, la política y la economía, entre otras; en ellos se resaltan los siguientes aspectos:

a) quienes recuperan la conceptuación de Castoriadis sobre el sujeto y la sociedad (Anzaldúa, 2010);
b) quienes enfatizan el proceso de la constitución identitaria del sujeto a partir de dimensiones múltiples recuperadas desde el análisis político del discurso, el análisis institucional y perspectivas psicoanalíticas (Fuentes, 2008) o desde andamios teóricamente fuertes, como la narrativa de Ricoeur para pensar la noción de sujeto y los procesos educativos (Echavarría, 2012);
c) destacan también trabajos que conceptúan al sujeto inmerso en una cultura institucional, atravesada por la particularidad de trayectorias académicas y personales, articuladas por la historia institucional (Remedi, 2012);
d) quienes elaboran desarrollos conceptuales sobre el sujeto educativo recuperando nociones de Michel Foucault, que corresponden a la etapa genealógica y de la hermenéutica del sujeto. Esta perspectiva que se diferencia de anteriores tratamientos conceptuales en educación, que fijaban la atención en la idea del sujeto sujetado, constituido a partir del disciplinamiento del cuerpo y sus derivaciones a los espacios escolares (De Alba, 2011; Orozco, 2011; Jiménez, 2011);
e) quienes se identifican con perspectivas que actualizan el debate sobre el pensamiento marxista, las cuales aluden a la noción de sujeto como un referente de creación y de imaginación crítica, como un sujeto de la historia, que desde el pensamiento filosófico dialéctico puede leerse como la posibilidad de constituir un sujeto educativo en formación, condicionado y determinado por sus relaciones de clase y de producción concretas (Cantoral, 2003), entre otros.

Esta caracterización general referida a los diferentes enfoques metodológicos y perspectivas teóricas vinculadas con el debate sobre el sujeto permitió, entre otras cosas, precisar que el estudio sobre lo educativo como objeto de conocimiento implicaría considerar, por lo menos, tres niveles de análisis: a) un nivel teórico-conceptual a partir del cual se puedan identificar los lineamientos teóricos, categoriales y conceptuales; b) un nivel socio-histórico, el cual posibilite conocer la configuración de las estructuras escolares, culturales y sociales en diferentes momentos históricos, y c) un nivel óntico-axiológico, a partir del cual se puedan identificar los diferentes discursos filosóficos relacionados con la condición humana y, de manera particular, con la formación del hombre y su dimensión ético-política, en el marco del desarrollo de proyectos sociopolíticos más amplios (Orozco y Pontón, 2013: 51).

Si bien el estado de conocimiento al que se hace referencia centró su atención en el análisis de la producción del área de FTYCE y de las subáreas que la conforman —y además se acotó sólo a una década (2002-2011)—, representa un insumo importante a partir del cual es posible identificar tanto los cortes analíticos, conceptuales y teóricos, como los autores que a lo largo de sus trayectorias académicas y de investigación han contribuido a la descripción, explicación y análisis de temas relacionados con los debates sobre filosofía de la educación, ámbito central para reflexionar sobre la noción de sujeto y sus dimensiones formativas.

Quedan como tareas pendientes involucrarnos en las particularidades de los diversos abordajes disciplinarios y en el estudio de los diferentes niveles y grados de profundización que nos permitan perfilar líneas de especialización, así como ejes de articulación, que abonen a superar la visión de la pedagogía entendida como un saber empírico destinado a manipular la naturaleza humana, al igual que resignificar este ámbito disciplinario, reconociendo las particularidades de lo educativo como objeto de conocimiento y resaltando las potencialidades de la noción de sujeto y su dimensión formativa; esto con la intención de replantear y resignificar los sentidos de los procesos y las prácticas socioculturales.

Referencias

Aguilar, Mariflor (2012), "Hacia una política de las identificaciones", en Elisabetta Di Castro y Claudia Lucotti (coord.), *Construcción de identidades*, México, UNAM/Juan Pablos, pp. 15-35.

Aguirre Lora, María Esther (2013), *Lecturas In-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura*, México, UNAM/Díaz de Santos.

Anzaldúa Arce, Raúl (2010), *Imaginario social: creación de sentido*, México, UPN.

Anzaldúa Arce, Raúl (2009), "Sujetos y saberes en los dispositivos pedagógicos de la modernidad", en Manuel Martínez Delgado (coord.), *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela*, México, UAZ, pp. 19-41.

Besley, Tina (2017), "Sociologización de las culturas juveniles globales: genealogía de un discurso de sujetos en proceso", en Alicia de Alba y Michael A. Peters (coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*, México, UNAM, pp. 63-75.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2008), "El interminable debate sobre el sujeto social", en Eva da Porta y Daniel Saur (coords.), *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades,* Córdoba/Universidad de Córdoba/ Comunicarte, pp. 117-126

Cantoral Uriza, Sandra (2003), "El sujeto sensible en el materialismo histórico de Marx y la teoría pedagógica", en Luis Eduardo Primero R., Sandra Cantoral U. y Jannette Escalera B. (coords.), *La necesidad de la pedagogía*, México, UPN, pp.153-168.

De Alba, Alicia (2017), "Sujeto y giro del contexto cultural", en Alicia de Alba y Michael A. Peters (coord.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*, México, UNAM, pp. 141-167.

De Alba, Alicia (2011), "La educación en el siglo XXI. La importancia de abrir los espacios de la normalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel Foucault", en Alicia de Alba y Manuel Martínez Delgado (coords.), *Pensar con Foucault, nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México, UNAM/UAZ, pp. 85-115.

De Santiago Guervós, Luis Enrique (2007), "Los fantasmas del relativismo en la hermenéutica de H. G. Gadamer", en Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio (coords.), *Gadamer y las humanidades 1*, México, UNAM, pp. 69-80.

Di Castro, Elisabetta (2012), "Identidades y justicia", en Elisabetta di Castro y Claudia Lucotti (coords.), *Construcción de identidades*, México, UNAM/Juan Pablos.

Echavarría Canto, Laura (2012), "Símbolo e identidad narrativa: el caso de los migrantes mexicanos", en Alicia de Alba (coord.), *Memoria electrónica del IV Encuentro Internacional de Giros Teóricos. Lenguaje, Transgresión y Fronteras*, México, UNAM/Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa/UIA/DIE Cinvestav/IPN/UPN/SEP (CD).

Farfán, Rafael (1988), "Habermas-Foucault: dos diagnósticos de la modernidad", *Revista del Departamento de Sociología*, año 3, núm. 6, pp. 85-109.

Fuentes Amaya, Silvia (2008), *Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente*, México, UPN.

Gadamer, Hans Georg (1998), *El giro hermenéutico*, Madrid, Cátedra.

Gutiérrez, Griselda (1990), "El sujeto de la política, una reflexión a partir de Weber", en Mariflor Aguilar Rivero (ed.), *Crítica del sujeto*, México, UNAM, pp. 132-142.

Haraway, Donna (1999), "Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles", *Política y Sociedad*, núm. 30, pp. 121-163.

Hinkelammert, Franz (2002), *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*, Bogotá, Cátedra Camilo Torres Restrepo, Pensamiento de Liberación en América Latina.

Jiménez García, Marco Antonio (2011), "Disciplina y cuidado de sí mismo: una aproximación a los confines de la subjetividad y la educación", en Alicia de Alba y Manuel Martínez Delgado (coords.), *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginaros en educación*, México, UNAM/UAZ, pp. 57-83.

León Vega, Emma (1991), "La educación: una problematización epistemológica", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 53, núm. 4, pp. 93-106.

Lindig Cisneros, Erika (2011), "Hacia un vocabulario para pensar el sujeto. Sujeto y discurso en el trabajo de Mijaíl Bajtín", en María Stoopen (coord.), *Sujeto: enunciación y escritura*, México, UNAM, pp. 15-24.

Maldonado, Rebeca (2007), "Necesitar la voz de los otros o el saber de la finitud", en Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio (coords.), *Gadamer y las humanidades 1*, México, UNAM, pp. 81-89.

Martínez, Fabiana y Sandra Savoini (2008), "Sujetos descentrados: de la ideología al poder", en Eva da Porta y Daniel Saur (coords.), *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades,* Córdoba, Universidad de Córdoba/Comunicarte, pp. 127-135.

Orozco Fuentes, Bertha (2011), "Foucault y la educación: otra reflexión pedagógica", en Alicia de Alba y Manuel Martínez Delgado (coords.),

Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación, México, UNAM/UAZ, pp. 31-56.

Orozco Fuentes, Bertha y Claudia Pontón Ramos (coords.) (2013), *Filosofía, teoría y campo de la educación: 2002-2011*, México, ANUIES/Comie.

Pontón Ramos, Claudia (2011), *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo de México*, México, UNAM.

Remedi Allione, Eduardo (2012), "Alianzas, pactos y contratos inconscientes en las instituciones", en Alicia de Alba (coord.), *Memoria electrónica del IV Encuentro Internacional de Giros Teóricos. Lenguaje, Transgresión y Fronteras*, México, UNAM/Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa/UIA/DIE Cinvestav/IPN/UPN/SEP.

Rojas Bibiana y Rubiela Arboleda (2014), "La construcción del sujeto político en la escuela", *Revista Aletheia*, vol. 6, núm. 1, pp. 124-139.

Saxe-Fernández, John (2001), "Globalización, poder y educación pública", *Economía y Sociedad*, vol. 15, núm. 6, pp. 83-99.

Suárez Liliana y Aída Hernández (ed.) (2008), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*, Madrid, Cátedra.

Vilanou, Conrad (2002), "Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer", *Revista de Educación*, núm. 328, pp. 205-223.

Walsh, Catherine (2005), "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad", *Signo y Pensamiento*, vol. XXIV, núm. 46, pp. 39-50.

Yurén, Teresa (2009), *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, México, Trillas.

Zúñiga, Jorge (2009), "La filosofía de la pedagogía", en Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez (coords.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "Latino" (1300-2000). Historia, corrientes, temas y filósofos*, México, CREFAL/Siglo XXI, pp. 607-619.

El regreso a la pedagogía como decisión no epistemológica

Roberto Follari

La denominación *pedagogía* precedió en el tiempo, al momento de referirse a estudios sobre lo educativo, a la de *ciencias de la educación*. Esta última fue parte del proceso de complejización epistémica de los estudios en esta área, el cual acompañó, en el plano de la teoría, a las modificaciones modernizantes que en los años sesenta del siglo pasado se impusieron en los sistemas educativos (procesos de formación docente en ejercicio, planificación curricular sistemática, primeras "máquinas de enseñar", el lanzamiento —desde Estados Unidos— de la "tecnología educativa").[1] De tal manera, debemos rastrear mínimamente cuáles eran los supuestos sobre los cuales descansaba esa manera inicial de referir a la denominación *pedagogía*.

Etimológicamente, la palabra proviene del griego y remite, por una parte, al niño y, por otra parte, a quien oficia de guía. Es decir, en el proceso educativo, inequívocamente a un enseñante y a quien aprende, acorde con la tradición previa a la existencia de los sistemas colectivos —y más tarde universales— de institucionalización escolar. Esto es, la educación unipersonal por parte de un *tutor*, como aparece en Rousseau; la que, por cierto, era la manera en que las clases patricias, primero, y las burguesas, después, formaban a sus niños y adolescentes para la adquisición de los bienes simbólicos

1 En su momento, Jorge Larrosa mostró, en un detallado trabajo, cuál es la relación entre los cambios epistemológicos en los estudios sobre educación —como condición interna a la modernización educativa— y tales prácticas de modernización de los sistemas y la gestión de sus actividades (Larrosa, 1990: 20-40).

que en su momento se reconocían como imprescindibles para ser parte de un sector social de "personas educadas".

La primacía del maestro, según advertimos, era fuerte por sobre el discípulo. Pero, a la vez, la referencia a esa dupla concentraba todo lo que pudiera decirse del proceso educativo: no había allí escuela, configuración de planes de estudio, directivos, reglamentaciones, titulaciones. Cuando comenzó a haber todas estas mediaciones, al configurarse el aparato escolar como dispositivo interno a los Estados nacionales modernos (a finales del siglo XVIII y gran parte del siglo XIX, tanto en Europa como en lo que comenzaba a ser Latinoamérica), el saber sobre lo educativo demoró en asumir conceptualmente las nuevas condiciones. Como célebremente apuntó Hegel, sólo al atardecer vuela el búho de Minerva (el conocimiento); es decir, el concepto sobreviene sólo luego del despliegue de las prácticas.

Por muchas décadas, la discusión versó acerca de métodos de enseñanza y tipos de escuela, tal el caso renombrado de la Escuela Nueva y de los modelos renovadores de Montessori o Freinet. La decisión sobre cómo se realizaba el proceso educativo (y, ligada a ello, sobre qué valía la pena pesquisar sobre dicho proceso) remitía a la acción de los docentes o —en algún caso— a la de los directivos del establecimiento, de quienes se esperaba pudieran establecer alguna direccionalidad estratégica al respecto.

En todo caso, la función de la administración del sistema escolar era fomentar —y permitir— el buen quehacer del docente, por entonces concentrado en la enseñanza, pues la noción de dupla enseñanza-aprendizaje es bastante posterior. De modo que es claro que la noción de pedagogía apunta a un saber sobre la educación concentrado en la figura del maestro y reducido a la cuestión didáctica como lo central. Además de ello, se podía incluir los aspectos filosóficos que determinaran las finalidades de la educación; lo cual no era pensado como un ejercicio concreto que se realiza en la política educacional, sino como una búsqueda reflexiva de los fundamentos mejor argumentados —o más acordes con las tradiciones establecidas— que permitieran un funcionamiento de lo educativo legitimado por la sociedad donde se realizara.

De tal modo, la pedagogía tradicional navegaba entre el centramiento en el docente, que ignoraba al sistema educativo (y, consecuentemente, a las relaciones del mismo con la sociedad en su conjunto y con lo político), y la parte de su tradición que se asumía en lo especulativo, previo a la constitución de lo propiamente científico (es decir, la remisión a la discusión de fundamentos acerca de aquellos valores que vehiculiza el sistema educativo, sin alusión al espacio político-decisional donde ello se establece).

Tales aspectos precientíficos también solían operar a la hora de determinar qué es lo que realiza un docente. Se solía entender la actividad de enseñanza como una especie de arte, una serie de habilidades que se suponía no eran todas adquiridas —es decir, se asumía que en parte correspondían al temperamento heredado de cada maestro— y que se desplegaban en la capacidad que cada docente activaba efectivamente en sus clases y en las tareas adyacentes (planificación de las clases, evaluación de los estudiantes, etc.).

Estas posiciones se imponían aún a comienzos de los años sesenta del siglo xx, e incluso entre estudiosos que luego serían entusiastas auspiciantes de las ciencias de la educación. Es el caso de Gaston Mialaret, quien en los primeros avances que pusieron a posteriori en crisis a la noción de pedagogía, refería todavía a una "nueva pedagogía científica" (1961: 17-21). El interés por proponer a la investigación científica como base del funcionamiento educativo era porque se pensaba como necesidad que el docente se volviera un investigador: el único investigador de la educación, en tanto era el actor directo de la actividad. De tal manera, su libro *Nueva pedagogía científica* es una complicada serie de recomendaciones que acaban en largas fórmulas matemáticas que los docentes deberían aprender a usar para ser investigadores de su propio proceso de enseñanza y mejorarlo acorde a lo que esas investigaciones pudieran concluir.

Ciertamente que no son pocos los problemas para que los docentes, además de su tarea específica, se dedicaran también a realizar investigación. Algunos tienen que ver con los límites y las dificultades provenientes de la nula —o insuficiente— formación en investigación científica, sus métodos y exigencias; otros, incluso más sustantivos, hacen que el tiempo de la docencia sea por completo

diferente al que pueda usarse para la investigación, lo que llevaría a exigir una monumental transformación de la institucionalidad escolar, si es que se hubiera querido, efectivamente, llevar adelante las ideas de este pedagogo.

Lo cierto es que, leído desde la distancia de varias décadas después, el texto resulta sorprendentemente ingenuo, al no discriminar como diferenciadas a la docencia de la investigación, y no advertir que mucha de la investigación educativa podría no tomar a los docentes (o a sus funciones y actividades) como foco de atención. Es decir, permanece allí el mito del maestro como demiurgo del proceso educativo, sin que se adviertan los grandes condicionantes sociales —por ejemplo, los que luego asociaron las redes educativas a las clases sociales, como hiciera Bourdieu *et al.* (1975: 86)—, los contextos políticos, y todos los factores estructurales, incluso los culturales.

Ésa es la *tradición pedagógica* en acto, si bien en un momento ya transicional. Comenzaba la modernización de los sistemas educativos (ligada a lo que fue la industrialización, urbanización y acceso masivo a servicios en el plano socioeconómico), que conllevó la aparición de técnicos, especialistas, expertos en áreas como didáctica, planificación o currículum, y la consiguiente mayor especialización/complejización del campo de lo educativo, tanto en lo que hace a lo práctico-profesional como a lo teórico-investigativo.

Como Max Weber señaló con su habitual perspicacia, la *especialización* es uno de los procesos que acompaña a la complejización profesional y burocrática. De tal manera, fue que los expertos en los problemas educativos empezaron a ser considerados técnicos o profesionales; ya no se apelaba a docentes, dentro de los procesos de organización y gestión del sistema escolar. A su vez, esto tenía una expresión propia en el campo de la investigación, el cual comenzaba a esbozar lentamente su autonomía respecto de la práctica. Y en el lento y complicado proceso por el cual la investigación dejó de ser una actividad hecha por docentes y exclusivamente pensada al servicio del quehacer docente (a menudo en una versión que había sido más ensayística que propiamente científica), fueron sucesivamente apareciendo y diferenciándose áreas temáticas diferentes, que lenta-

mente han ido sedimentando sus respectivas tradiciones, espacios de discusión, reuniones científicas y publicaciones consagradas.

El paso a las "ciencias de la educación"

Los "modernizadores" empezaron a distinguirse de aquellos que buscaban quedar cristalizados en la tradición *pedagógica* tradicional. ¿En qué consistió ese movimiento? Al comienzo, sobre todo en apelar a alguna ciencia más configurada —aunque por cierto que tiene sus propios problemas— como es la psicología. En aquel momento histórico, un autor como Jean Piaget era indiscutible e indiscutido: la remisión a lo experimental en su obra, aunada a una fuerte impronta teórica, llevaba a asumir que ésta era de valor científico constatado. La escuela estadounidense por entonces no había logrado la sofisticación de la teorización europea, y pensaba a la ciencia en términos de un observacionalismo que hoy cabría denominar *ingenuo* (Chalmers, 1988: 23). Asimismo, proponía un proceso de modernización educativa basado en dinámicas grupales, psicología *behaviorista* y máquinas de enseñar, además de organización del currículum a través de objetivos observables, según la entonces muy difundida taxonomía de Bloom.

En Latinoamérica recibíamos fuertemente a esa corriente, en tiempos de seguidismo político gubernativo a las posiciones estadounidenses, de hegemonía cultural del pensamiento que de allí provenía, y de poco asentamiento de otras tradiciones de pensamiento científico acerca de la educación. Pero desde Europa nos llegaría la psicología piagetiana, que ofrecía una alternativa de mayor calidad teórica y menos ligada a la idea de rendimiento medible. Así, estas dos tradiciones compitieron entre sí dentro del campo de las prácticas y de la correlativa investigación que se iba constituyendo, y ambas fueron decisivas para hacer aparecer la noción de *ciencias de la educación* en vez de la de *pedagogía*.

¿Cuáles eran las justificaciones para esta nueva denominación que, por cierto, no se impuso de manera absoluta sino que coexistió con la anterior?

Principalmente, se pretendía terminar con todo aquello de no-científico que albergaba la noción previa sobre los estudios en torno a educación. Es decir, apareció la idea de que la enseñanza no es un arte ni una capacidad espontánea o heredada genéticamente, sino una función que puede y debe ser pensada desde las ciencias para ser más efectiva.

A la vez, esto llevó a que ya no se limitara la educación como objeto a la sola enseñanza, la que pasó a ser entendida como uno de sus "momentos" (si bien obviamente central). Esto es: se pudo establecer de manera definida que educación no es solamente análisis del proceso de enseñanza, sino que se trata de advertir características psíquicas y sociales del estudiante —por ejemplo— como condicionantes del resultado de la práctica educativa. Por lo tanto, empezar a estudiar *más allá del maestro* fue un enfoque decisivo dentro de la nueva configuración epistémica.

Junto a ello, se buscaba —lo que es muy propio de un proceso social de modernización— *cientifizar* la práctica educativa. Y esta "racionalización", dada en el sentido weberiano del término, implicaba a su vez cientifizar la teoría por vía de la investigación. La psicología fue la primer disciplina que apareció "a mano" (daba nociones casi inmediatas sobre por qué un alumno aprendía y otro no, por qué un grupo estudiantil aprendía mejor que otro, por qué un alumno podía ser brillante en Lengua y malo en Matemáticas, etc.); fue lento el proceso de apropiación de insumos de la sociología, la antropología o la ciencia política. Pero finalmente esta apropiación fue dándose, e implicó una radical renovación de la calidad de la reflexión sobre el proceso educativo.

Esto implicó un giro copernicano en cuanto a cómo se pasó a percibir a la investigación en educación. Se ganó —lentamente por supuesto, pero de manera resuelta— un lugar en el campo de las ciencias sociales, que previamente le era muy discutido. Se dejó de pensar que el pensamiento educativo fuera una serie de supuestas *recetas* para orientar el quehacer práctico de los docentes, a la vez que fue —en medio de prejuicios difíciles de erradicar— dándose estatus de *científico* a lo que se trabaja sobre el área, lo cual no solía suceder con frecuencia.

Esto ocurrió en la medida en que "en estado práctico" los investigadores en educación, en sus congresos, centros de trabajo, universidades y publicaciones, comenzaron a apelar de manera sistemática a la sociología, la teoría política, la psicología, la antropología. Es decir: cuando pusieron en su propio acervo aquellos adelantos de ciencias con fuerte desarrollo teórico, las que remiten a cuestiones que tienen alguna —o mucha— importancia para lo que ocurre en el proceso educativo.

Ahora bien, este proceso de "apertura" del objeto de análisis no se dio sin ciertas dificultades de rupturas con el espejo narcisista por parte de muchos de los participantes del "campo", por entonces en configuración y disputa por sus reglas. Obviamente que lo que decimos no implica ninguna condición diferencial (y menos aún peyorativa) que podamos adscribir a quienes realizan investigación en educación: la existencia de las pulsiones inconscientes se da en todos los sujetos y, por ello, la condición narcisista nos afecta a todos; en todo caso, lo importante es cuánto podamos hacernos conscientes de ese proceso y, acorde a ello, en qué medida podamos relativizarlo. Lo cierto es que la idea de que la pedagogía es autónoma, es una idea-fuerza con mucho anclaje, tanto sociológico como psíquico. En lo social, hace a la disputa por el prestigio asignado a la disciplina y, por ello, a cuestiones de estatus que tienen que ver con el reconocimiento que los estudios sobre lo educativo consiguen dentro del conjunto de las ciencias sociales; ello implica acceder al prestigio, el cual conlleva la correlativa posibilidad de obtener financiamiento para investigaciones, asistencia a congresos, publicaciones, invitaciones para disertar, etcétera. Como en las ciencias el etéreo conocimiento redunda en nada etéreos resultados operativos en lo económico y también en el avance dentro de la pirámide académica, la pelea por el reconocimiento es inevitablemente fuerte y en ese espacio "suena mejor" la autonomía disciplinar que ser relacionado con otras ciencias.

No se tiene en cuenta, por los defensores de una pedagogía autonomizada, que el prestigio que se ha conseguido, ha sido en buena medida por haber abandonado el aislamiento disciplinar, con el consiguiente resabio precientífico con que éste se había dado. Igualmen-

te, sucede que es cierto que a cualquier mirada lejana o desatenta, la denominación *ciencias de la educación* podría sugerirle *depender* de otras ciencias, las cuales, por su parte, no dependen de la pedagogía. De este modo, el imaginario de la autonomía ha sobrevolado por mucho tiempo la discusión sobre el estatuto epistemológico de los estudios educativos; pero se trata de un imaginario en busca de una teoría que lo justifique mas no de una teoría que fuera capaz de evocar y promover imaginarios correlativos.

¿Qué era aquello de ciencias de la educación?

No es habitual encontrar buen conocimiento de la epistemología en quienes se ocupan de los estudios educativos. Por ello no deja de existir en algunos de sus ámbitos la idea de que habría una epistemología *de la educación,* como si cada disciplina tuviera "su propia" epistemología, independiente de alguna epistemología general.

Éste es un primer *obstáculo epistemológico* que debiéramos desechar (Bachelard, 1979: 15); cabe discutir la autonomía disciplinar de la educación —y alguien podría consistentemente abogar por tal autonomía en relación con otras ciencias—, pero no es posible sostener que exista una especie de condición especial que lleve a que el análisis de la educación pudiera constituir "su" propia epistemología.

Es cierto que cualquier disciplina implica algunos problemas epistemológicos específicos; por eso existen las "epistemologías internas" de las diferentes disciplinas, frente a las "disciplinas epistemológicas especializadas" (Larrosa, 1990: 53-76), es decir, frente a las que podríamos llamar "teorías en epistemología general". Es cierto que hay tales epistemologías internas, pero las hay sólo en la medida en que coexisten con la aceptación de la epistemología general y, en la que esta última mantiene primacía a la hora de fijar criterios que operan para el conjunto de las disciplinas, cualesquiera sean sus características epistémicas internas.

Esto es, si cada disciplina planteara *sus propias* normas de legitimación epistemológica, no sólo existiría una diáspora incomunicable mutuamente entre todos los discursos denominados científicos

sin alcanzar ningún criterio o cualidad en común, sino también nos enfrentaríamos al dilema de que la brujería, la parapsicología o la magia podrían autoproponerse como científicas, y se carecería de la remisión a algún espacio conceptual con criterios "externos" que pudiera impedir esa autoproclamación.

Por lo tanto, si queremos plantear que no hay algo como "las ciencias religiosas" —esas que pretenden hacer pasar por científicas a las creencias religiosas— o la "cienciología" (ese ejercicio al cual se adscriben algunas figuras del *jet set* internacional), deberemos aceptar acabadamente que cada ciencia no se pone a sí misma el sello de su propia condición de cientificidad. Se debe acudir a criterios surgidos de alguna de las teorías existentes dentro de la epistemología general.

Por supuesto, esto no significa que cada disciplina no contenga singularidades que la hagan digna de un análisis especial. El caso de los estudios sobre educación es, sin duda, uno de ellos.

La ilusión de la autonomía puede ser sostenida en la actualidad cuando se habla de lo epistemológico aplicado a estudios educativos, pero rara vez hay quien, en la práctica de investigación, pueda comportarse acorde a una premisa como esa. Es evidente que si se quiere hacer educación comparada hay que apelar a la teoría política; que si se quiere hablar de rendimiento en términos de aprendizaje, se hace imprescindible un recorte sociológico de los estudiantes según clases sociales; y esto proviene de la sociología. Es obvio que si hablamos de procesos de aprendizaje, estamos a la vez refiriendo a un aparato cognitivo que es la inteligencia de los estudiantes (o, cuando menos, la "función cognoscitiva" del sujeto, en términos más "behavioristas"), lo que remite a conceptos de la psicología. Y así podríamos seguir.

Pero lo importante no sería sólo constatar esta realidad, sino dar conceptualmente razón de ella. ¿Por qué se apela a otras disciplinas? ¿Será ésta una "debilidad" de los estudios sobre educación?

Es decisivo despejar este nuevo obstáculo. La idea de que una disciplina autónoma es "mejor" que una que no lo sea es puramente imaginaria. Es como la de que las ciencias "puras" serían superiores a las "aplicadas", por ejemplo. Todo depende del cristal con que

quiera mirarse: una ciencia "pura" suele lograr mejor prestigio académico, pero a menudo tiene menos consecuencias concretas. Lo mismo —de manera análoga— podemos señalar sobre la idea muy arraigada de que las ciencias "autónomas" (siendo que, por cierto, quizá ninguna lo sea de modo absoluto) son *superiores*. Tales disciplinas suelen gozar de gran prestigio dentro de las universidades, pero no es lo mismo en el ámbito de los procesos de producción, las industrias o el Estado; en estos espacios se privilegian siempre las profesiones concretas, que operan casi siempre como aplicación mediada de las ciencias básicas, sin remitir a físicos o a sociólogos —expresiones "puras" de esas ciencias—, como quienes resulten más adecuados para sus desarrollos.

Dejemos de lado estos temas de prestigio que, desde el punto de vista estrictamente epistemológico, impiden pensar con claridad. No cabe remitir a decisiones acerca de cómo se conoce en un espacio temático, que vayan a tomarse en relación con qué es aquello que puede darnos el mejor prestigio, qué es lo que *estéticamente* es percibido como lo mejor para el caso, qué es lo que mejor satisface nuestra autoimagen académica, y otros factores de parecido estilo.

Por nuestra parte, apelaremos a la epistemología de Bachelard, según la aplicación de la misma a las ciencias sociales que Bourdieu *et al.* (1975: 18 y ss.) realizaron.

¿Por qué decimos "aplicación a las ciencias sociales"? Porque si bien Bachelard escribió sobre cuestiones filosóficas, tales como la intuición poética, en sus obras sobre filosofía de la ciencia no refirió a ejemplos propios de la ciencia social. La misma estaba en sus inicios cuando Bachelard comenzó a escribir sus obras y, además, nunca ha sido preferida por los epistemólogos (excepto raras excepciones como Piaget, o un cuasi epistemólogo como Althusser). De manera que Bourdieu se encontró con una obra potencialmente importante que pudiera servir como cantera para las ciencias sociales, pero su trabajo —junto a sus acompañantes de investigación de entonces— fue realizar activamente esa aplicación específica de la obra del epistemólogo francés, para entonces ya fallecido.

También cabe destacar que Bourdieu hace una aplicación de Bachelard hacia la "investigación normal", si tomamos el término de

Thomas Kuhn (1980: 33). ¿Qué queremos decir con esto? Bachelard en su obra *La formación del espíritu científico* nos habla de la investigación en general, pero identifica como investigación a la actividad donde se está produciendo la teoría que explica el fenómeno sometido a análisis (Bachelard, 1979). Ello no es lo que efectivamente se hace en la investigación habitual, por más que Bachelard o Popper así lo hubieran creído: un investigador no produce —habitualmente—, ni pone a prueba teorías, sino simplemente *las usa*. Por tanto, en lo que Kuhn denominó "ciencia normal", que es lo que practica el grueso de los investigadores, no se inventan teorías nuevas, no se producen interpretaciones originales, sino que se aplican a casos nuevos teorías ya establecidas. Es decir, sí se produce innovación cognoscitiva, porque el caso antes no había sido investigado, pero ello no implica configurar modelos teóricos nuevos, sino solamente aplicar los ya existentes a situaciones donde no se había hecho previamente.

Lo cierto es que nuestro autor propone —tal cual es hoy ya muy difundido— la diferenciación entre lo que llama "objeto real" y "objeto teórico". Es una distinción capital, que creemos decisiva para entender cómo funciona lo científico en el caso de las llamadas —no por todos, ciertamente— *ciencias de la educación*.

Esta distinción resulta capital para avanzar en la conceptualización de las características epistemológicas de los estudios sobre educación. El fenómeno educativo es un espacio de reflexión en Occidente desde tiempos inmemoriales en tanto la práctica de la educación es muy añeja —si bien por entonces sin el sistema educativo que surgió con la modernidad. Es notorio que la preocupación por conceptualizarla no es principalmente un fruto del avance científico, que se dio en las disciplinas sociales desde finales del siglo XIX, sino que apunta a una necesidad operativa que es socialmente relevante.

En cierto sentido, la disciplina —no científica por entonces, si la pensamos con los parámetros actuales, aunque quizá sí para los criterios de otras épocas— precede a la existencia de las ciencias sociales a fines del siglo XIX; esto es porque la educación, en tanto actividad, en tanto acto social, ya estaba instalada (si bien no de manera universal), por lo que existía una necesidad, de parte de los

profesionales que daban clase o dirigían los sitios de enseñanza, de contar con herramientas conceptuales para realizar mejor su tarea.

De ahí que la educación sea un "objeto en estado práctico", es eso que Bourdieu denomina un *objeto real*. La dedicación a estudiarla no surgió de un recorte conceptual, que fuera interno a los avances en el espacio de la investigación teórica. Fue fruto de una condición casi opuesta: había una serie de urgencias en la realidad social, a las cuales se debía responder. De modo que *la educación,* en tanto recorte dentro del cuasi infinito espacio de la realidad social, no fue tomada como una especie de *unidad de análisis* que surgiera necesariamente desde la teoría, sino que fue algo de lo que cabía ocuparse, tuviera o no características que hicieran de ella un objeto conceptual específico.

Eso es lo que ayuda a explicar la *no total autonomía* de los estudios sobre educación. En esa inexistencia de autonomía están de acuerdo aun autores que entienden que debe seguir hablándose de *pedagogía* (Moreira, 2015: 84). Resulta difícil sostener que puede pensarse en los sistemas educativos contemporáneos limitándose a las cuestiones instrumentales, o incluso didácticas, en un sentido más general y, si aparecen problemas sociológicos, antropológicos y politológicos a considerar (además de los atinentes a la psicología, que ya están presentes dentro de lo didáctico), hay que admitir que alguna relación con esas disciplinas debe ser establecida.

Perplejidades de lo múltiple

No falta quien piense que las cuestiones sociales que hacen a lo educativo deben ser parte de una disciplina unívoca que se ocupe de la educación, sin "pedir prestado nada" a la sociología o a la teoría política, de modo que no se negaría la existencia de cuestiones sociológicas en lo educativo, pero se supondría la posibilidad de hacer una especie de "análisis sociológico propio de la teoría educativa" que pudiera prescindir de recurrir a los desarrollos ya existentes en esa otra disciplina.

Esa ilusión de *completitud* por parte de la teoría educativa es reducible claramente a los mecanismos de lo imaginario, según el

significado que Lacan (2003: 86) ofrece al respecto. Ese imaginario remite también a la *unicidad*, que se asocia de manera cercana a la cuestión del ser completo. Toda la reflexión, muy reconocida, del psicoanalista francés acerca del paso por el estadio del espejo durante la infancia, muestra claramente la tendencia subjetiva a percibirse como una unidad y la angustia ligada a las fantasías de fragmentación, sobre las cuales había ya abundado antes Melanie Klein.

Por ello, la pretensión de unicidad se liga a fantasías muy arraigadas y es uno de los condicionantes a tener en cuenta para entender por qué pueda sostenerse esa noción, según la cual, por más que existan cuestiones sociales a tener presentes al analizar lo educativo, podría pensarse en no acudir a los auxilios de la sociología o la antropología.

Ahora bien, esa posición es francamente insostenible desde el punto de vista epistemológico. Una disciplina que se ocupa de la educación para captar sus determinantes sociales, no está en mejores condiciones de lo que está aquella que realiza todo su desarrollo en relación con el estudio de lo social. Esta última es la que provee conocimiento sobre cómo funciona lo social y, en todo caso, habrá que establecer luego cómo funciona esto para la cuestión singular de los fenómenos educativos.

Siendo esto así, hay que evitar que en nombre de una pretendida autonomía de lo pedagógico o del análisis educativo en general se pueda hacer una especie de "segunda sociología" *al interior* de lo que algunos llaman "ciencia pedagógica". Las disciplinas como la teoría política, la sociología o la antropología ya existen y, por ello, resulta absurdo *repetir* sus análisis en otro espacio epistémico diverso. Esas disciplinas ya han desplegado teorías, investigaciones y debates reconocidos y es a ellos a los que debiera apelarse para hacer luego la aplicación específica a los temas educativos.

No estamos diciendo que sea el sociólogo quien necesariamente deba hablar de lo social dentro de lo educativo, ya que probablemente desconozca los aspectos de aplicación singulares de la cuestión educativa. Lo que decimos es diferente: que *en la formación misma de quien estudia educación* debe haber estudios de sociología. De este modo, el que se gradúe en la disciplina de estudio de lo

educativo tendrá por sí las herramientas que le permitan trabajar el análisis social de su objeto de estudio.

En tal caso, es decisivo tener claro que la formación del estudiante de educación no debe recurrir al estudio de una "sociología aplicada", que pudiera dejar fuera la consideración de los grandes temas sociológicos para sólo ocuparse de las cuestiones aplicadas a la educación. En ese caso, se corre el peligro de que los estudios en educación apelen a estudios sociales de bajo nivel de calidad y especificidad. No hay teorías de lo social aplicadas a la educación que sean radicalmente diferentes de las teorías de lo social *a secas*. Si esas "teorías de base" no estuvieran presentes, es obvio que no podría realizarse su debida *aplicación* a la singularidad de los problemas educativos.

De tal modo, no hay "sociología de la educación" sin "sociología a secas". Eso significa que en la constitución epistemológica de la teoría de la educación está el conformarse con recurrir a otras disciplinas que resultan *constitutivas* del análisis que pueda hacerse del *objeto real* propio de los que estudian lo educativo.[2]

Vamos advirtiendo, entonces, que el mismo *objeto real* puede ser estudiado desde diferentes *objetos teóricos*. Esto es lo que hace a la configuración especial que tiene el estudio de lo educativo en relación con las que podríamos llamar "disciplinas sociales de base" y ello conlleva ciertas perplejidades inevitables. Una es la que hace a si, entonces, el estudio de lo educativo configura la existencia de *una* disciplina específica. Si está fragmentada por demandar insumos fuertes dependientes de disciplinas diversas, el estudio de lo educativo podría quedar simplemente *disuelto* en el magma y la multiplicidad de las diferentes disciplinas que colaboran a su conformación.

Sin embargo, si no existe una disciplina específica que se ocupe de lo educativo, el análisis de este espacio quedaría vacante. Dicho de otro modo, el análisis de la educación no es una suma —ni tampoco una combinación directa— de análisis sociales, politológicos, antro-

2 Sin dudas, es poco feliz la nominación de "objeto real" por Bourdieu, pues hace pensar en el acceso a "la cosa misma" fuera del plano del conocimiento. En verdad, él se refiere a una forma de representación de sentido común, contra otra que está conceptualizada y tematizada.

pológicos o psicológicos. Estas disciplinas *no se ocupan de lo educativo*. No son espacios construidos para pensar la cuestión de la educación. Por este motivo es necesario ese espacio singular de estudios; con las disciplinas existentes no se cubre ese vacío conceptual.

A su vez, la *recepción* que se hace de los aportes de otras disciplinas, desde los estudios en educación, no es cualquier cosa. Hay que tener cierta idea de las teorías sociológicas principales, en cuanto tales, pero siempre sabiendo que es para aplicarlas al objeto educativo. Por ello, finalmente, no se estudiará todo lo que haya en sociología o en psicología, sino ciertos núcleos conceptuales que se relacionen con la educación y, sobre todo, se pensará *desde la educación* los contenidos de esas disciplinas que vengan a cuento, aun cuando originalmente no hayan sido pensados en esa perspectiva.

En consecuencia, se "recortarán" también las disciplinas base y, así como los estudios educativos no pueden inventar una sociología específica que desconozca lo que se hace y piensa en la sociología general, tampoco pueden dejar de tener una perspectiva selectiva sobre aquellos aspectos de esa disciplina que, efectivamente, sean útiles para pensar el objeto educativo.

Así, las *ciencias de la educación* —por nuestra parte, así hemos preferido denominar la disciplina— no son una suma de cualesquiera contenidos y metodologías de otras disciplinas, sino que proponen un recorte de los contenidos que vienen a cuento, los cuales, a su vez, en el proceso de aplicación al objeto educativo, sufren determinadas modificaciones en sus características.

Por ello, si la sociología que hay en las ciencias de la educación no es una sociología segunda, que haya sido inventada desde cero, tampoco es una "copia pasiva" de la sociología como tal, y lo mismo sucede con todas las disciplinas que vienen a cuento en el análisis educativo. Por consiguiente, los estudios sobre la educación no son una *combinación simple*, ni un agregado caótico de insumos variados.

Esto demuestra que el análisis educativo hace una *producción propia* sobre los contenidos que asume, provenientes de otras disciplinas sociales. Si es así, sus conceptos no existen en ningún otro lado más que en las ciencias sobre lo educativo. De este modo, las llamadas *ciencias de la educación* son una sola ciencia, una disciplina

específica conformada a partir de varias otras, a las que modifica y reconstruye para sus propios fines.

Además, la disciplina sobre lo educativo promueve algunos contenidos que son propios, que no dejan fuera las bases teóricas recibidas de otras disciplinas, que son puestas en juego en campos de aplicación totalmente "educativos", lejos de lo que existe en esas disciplinas de origen. La didáctica, la teoría curricular, la educación comparada, son algunos de estos campos que deben poco a las disciplinas-base y que forman con toda autoridad parte decisiva de los estudios sobre educación.

Ahora bien, si lo educativo no está estudiado en otro lado, hay un lugar específico donde se encuentra como objeto de estudio y ese lugar es el de los estudios educativos. Hay una disciplina específica allí, pero es una disciplina que en buena medida se configura con otras disciplinas como insumos imprescindibles. ¿Qué unidad puede tener este espacio?

Es una unidad tensada, sin dudas; se trata de una disciplina con límites difusos, y con tendencias centrífugas inevitables. Es evidente que hay múltiples contenidos que provienen de disciplinas diversas y ello está lejos de apuntar a una unidad conceptual fuertemente coherente.

Éste es un problema importante de la configuración de lo que llamamos ciencias de la educación. Las ciencias sociales son polémicas y no configuran paradigmas en sentido estricto (Follari, 2000: 111), por lo cual conviven en su interior diversas teorías incompatibles entre sí —y en competencia— en el mismo momento histórico. Esto ocurre en la antropología, sociología o economía, a diferencia de lo que ocurre en las ciencias físico-naturales.

Pero la realidad en la ciencia sobre lo educativo es aún más difícil. Allí coexisten diversas "disciplinas-base" que resultan pertinentes, por lo cual el desacuerdo se multiplica. No hay, digamos, cuatro grandes teorías en juego actualmente, como podría decirse —simplificando, por supuesto— en el espacio temático de la antropología. Hay cuatro multiplicadas por el número de ciencias-base, por lo cual se multiplican las teorías pertinentes y se complica la posibilidad de remisión a acuerdos dentro de la disciplina. Es verdad que uno

podría pensar en acuerdos y diferencias existentes sólo entre quienes están en sociología de la educación o, por su propia parte, en economía de la educación; allí el desacuerdo sería sólo del mismo rango que el que existe en las ciencias-base. Pero nada de eso sucede en los procesos de formación del estudioso de la educación, o a la hora de un congreso sobre lo educativo: allí se multiplican las voces y, asumiendo la idea kuhneana de la inconmensurabilidad (Kuhn, 1980: 176) —mejorada en su última versión (Kuhn, 1989: 95)— el espacio de lo educativo podría volverse una torre de Babel.

Ésa es una condición inevitable de la disciplina y remite a una complejidad singular de los estudios educativos, mas esta condición no es sólo de esta disciplina, es la misma que la de comunicación o de trabajo social. Debiera saberse que las ciencias de la educación no son las únicas que se entienden desde esta condición epistemológica.

La unicidad de las ciencias de la educación es menor, en lo epistémico, que la ya bastante comprometida unicidad de las que hemos llamado ciencias-base; esto quizá consuele, pero nada resuelve. Ello puede atenuar la especialización por subdisciplinas y temáticas diversas, que reduce del campo de teorías disponibles; pero no puede evitar la multiplicidad de conceptualizaciones que hay que conocer (y que, por lo mismo, a veces no puede conocerse a fondo) cuando el estudiante se está formando, tanto en estudios de grado como de posgrado.

Finalmente, la denominación. ¿Cómo llamar a una disciplina que es una, pero se configura con muchas otras? ¿Cómo arreglarnos con esta unicidad paradojal de lo múltiple?

Hay quienes hemos preferido hablar de *ciencias de la educación*. Se da cuenta, así, del valor de la modernización habida cuando se abandonó a la pedagogía tradicional y se abrazó, consiguientemente, el legado de las ciencias sociales. Se deja claro que no existe un espacio autónomo, donde pudiera prescindirse de las ciencias-base para configurar una pretendida construcción conceptual absolutamente propia.

Por supuesto, la denominación tiene sus problemas: no se destaca que si bien los insumos son variados, el resultado es *una disciplina* específica. Parece que hubieran "diversas" ciencias ocupadas de

la educación y esto no es así; debe estar claro que por comodidad se habla de ciencias "de" la educación, pero la politología o la antropología no se hicieron *para la educación*. En verdad, se trata de "ciencias aplicadas a la educación", o mejor, "la ciencia de lo educativo como aplicación de ciencias sociales diversas".

También están quienes han preferido hablar nuevamente de pedagogía. Sospechamos que algunas veces —al menos en Argentina— ello ha ocurrido por una mezcla del desconocimiento de lo epistemológico, con la asunción de una fuerte defensa del *campo* (en el sentido bourdieano del término). Ante la cuestión de que la denominación "ciencias de la educación" podría habilitar a hablar de educación a partir de ciencias diversas, hay quienes han decidido defender la *exclusividad de la palabra legítima* sobre lo educativo. Si hablamos de *pedagogía*, ya no habría ambigüedad: sólo quienes estudiaron pedagogía estarían habilitados para hablar de lo educativo.

Lo anterior sería pretender resolver un tema epistemológico a partir de intereses profesionales, que pueden ser eventualmente legítimos, pero que en una polémica epistemológica no vienen a cuento. Blindar el campo es algo que se lograría de manera plena si sólo los diplomados en estudios educativos, en algún momento, se muestran como los exclusivamente capaces de decir enunciados pertinentes sobre la educación. Mientras haya otros que, por las razones que sean, puedan intervenir pertinentemente en paneles, cursos, congresos o revistas de educación, tal blindaje será una solución ilusoria. No viene a cuento desarrollar aquí esta discusión, sólo señalemos que no pueden ponerse a jugar esas razones en el debate epistémico.

Otro es el caso de quienes defienden la denominación *pedagogía* desde un cuidado desarrollo epistemológico. Es el caso de Laélia Moreira (2015: 97), quien asume toda la discusión brasileña —que se muestra muy poco permeada por la que se da en otros sitios de Latinoamérica— y exhibe un desusado conocimiento (para quienes trabajan sobre lo educativo) respecto de la epistemología general.

Moreira, en su análisis, muestra tanto problemas para la denominación *ciencias de la educación* como para la de *pedagogía*. Al dejar claro que rechaza la idea de autonomía conceptual de los estudios sobre educación, entiende que hablar de ciencias de la edu-

cación es fragmentar el campo y negar la existencia de un espacio conceptual propio para los estudios educativos.

Sin dudas, la postura de Moreira agrega aportes nuevos en relación con algunos desarrollos previos; por ejemplo, respecto de quienes intentan *disolver* el problema epistemológico como si cupiera simplemente anularlo (Bartomeu *et al.*, 1992: 115-118), o incluso respecto de algunas aproximaciones que apuntan a la cuestión educativa y criterios epistémicos, dejando abiertas múltiples opciones de resolución de la problemática (De Alba, 1990).

Se diría que hay que apelar a un cierto *decisionismo* para, finalmente, hablar de pedagogía o de ciencias de la educación. Ambas denominaciones tienen ventajas y conllevan problemas. Lo fundamental es acordar en la inexistencia de autonomía de los estudios educativos; es decir, que cualquiera que sea la denominación elegida, nadie imagine *completitud* y *unicidad* en el espacio de los estudios sobre educación.

Y, desde ese punto de vista, consideramos que nuestra posición epistemológica es casi idéntica a la que expone Moreira (2015), sólo que nos diferenciamos en la elección de la denominación. A pesar de los equívocos de la nominación *ciencias de la educación*, éstos nos parecen menos graves que los que se connotan al hablar de *pedagogía,* pues en este último caso se agazapan, inevitablemente, tanto el pasado precientífico de los estudios educativos como la fantasía de una disciplina autosuficiente en su constitución.

Referencias

Bachelard, Gaston (1979), *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.

Bartomeu Ferrando, Montserrat, Sara Juárez Páez, Fernando Juárez Hernández y Héctor Santiago Alzueta (1992), *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, México, UPN.

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1975), *El oficio de sociólogo,* Buenos Aires, Siglo XXI.

Chalmers, Alan (1988), *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?,* Buenos Aires, Siglo XXI.

De Alba, Alicia (coord.) (1990), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM.

Follari, Roberto (2000), "Sobre la inexistencia de paradigmas en las ciencias sociales", en *idem*, *Epistemología y sociedad,* Rosario, Homo Sapiens, pp. 111-122.

Kuhn, Thomas (1989), "Conmensurabilidad, comparabilidad y comunicabilidad", en Thomas Kuhn, *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*, Barcelona, Paidós/Universidad Autónoma de Barcelona.

Kuhn, Thomas (1980), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.

Lacan, Jacques (2003), *Escritos I,* México, Siglo XXI.

Larrosa, Jorge (1990), *El trabajo epistemológico en pedagogía,* Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.

Mialaret, Gaston (1961), *Nueva pedagogía científica,* Barcelona, Luis Miracle.

Moreira, Laélia (2015), *Pedagogia e produção de conhecimento: questões de teoria e método*, São Paulo, Poiesis.

La pedagogía en los vaivenes de la epistemología y la ontología[1]

Alicia de Alba

El propósito de este trabajo es realizar un ejercicio y aporte conceptual dirigido a la recuperación y la formulación de una mirada compleja y productiva de la educación, lo educativo, la pedagogía y la operación pedagógica, que permita ir hacia la consolidación de su posicionamiento disciplinar y temático, así como exponer la importancia de la categoría de horizonte ontológico semiótico (HOS) y otras categorías, nociones, conceptos y teorizaciones, en su articulación con el HOS, para ir hacia la recuperación y la formulación de ciertos sentidos, interrogantes e inquietudes constitutivas de la educación, la pedagogía y la operación pedagógica.

Se trabaja mediante un juego analítico, en el cual la lente se mueve entre el *close up*, la toma panorámica y los puntos intermedios en los vaivenes de la pedagogía, entre la epistemología y la ontología.[2] Esto es, entre los vaivenes, entendidos como influencia y exigencia a la disciplina y a sus estudiosos de un posicionamiento claro, firme y rotundo en relación con su pertenencia a una epistemología, como condición para su reconocimiento y legitimación, y la emergencia de

1 En este capítulo se realiza la exposición de algunos de los aspectos nodales que dan sentido a su título. Han quedado en el tintero múltiples aspectos sujetos a una exposición amplia, así como el desarrollo de lo que originalmente serían la tercera y cuarta partes del capítulo, a saber: La lógica de la articulación. Diferencia, equivalencia, emergencia e investimento del significante, y Antiesencialismo, fuerza de las culturas originarias y de las migraciones del siglo XXI en la emergencia de las ontologías del presente y las epistemologías decoloniales del sur.

2 Aunque es importante subrayar, en atención al carácter del capítulo y las limitaciones en cuanto a extensión, priva en el análisis y la exposición, la mirada sintética y panorámica. Agradezco el trabajo de mis estudiantes y becarios en esta tarea. En especial a Jesús Flores Rodríguez.

las ontologías del presente y las *otras* ontologías, con énfasis en la importancia del ángulo o cierre ontológico, la analítica de la finitud y su asirse a horizontes ontológico-semióticos a partir de, y más allá de, aquellos ubicados en la cultura occidental, tanto en la central como en las periféricas.

El trabajo consta de tres partes. En la primera se aborda el peso de la epistemología y su expresión en la polémica pedagogía-ciencia(s) de la educación. Desde mediados del siglo XIX hasta avanzado el XX, así como el surgimiento de la investigación educativa en las últimas décadas del siglo XX y hasta nuestros días, en la tercera década del siglo XXI.

La segunda parte aborda la emergencia y la disrupción de las miradas ontológicas en las ciencias sociales, las humanidades y especialmente en la pedagogía, a partir de las dos últimas décadas del siglo XX y durante lo transcurrido del XXI. Emergencia y disrupción que disloca la exigencia epistemológica como condición de legitimación y validez de la pedagogía y abre nuevos e inéditos rumbos y caminos para ubicar la mirada pedagógica y, por tanto, la operación pedagógica. Para la formulación realizada, en este aspecto, Foucault y Laclau son autores nodales.

La tercera parte recupera hilos de las dos anteriores en el esfuerzo de articulación conceptual y teórica sobre la pedagogía, su constitución, lo educativo y la operación pedagógica.

Primera parte: El peso de la epistemología

En las últimas décadas del siglo XVIII, en la emergencia de la modernidad,[3] el investimento del pensamiento científico y el surgimiento de las ciencias sociales impactan al conocimiento en todas sus áreas, campos y disciplinas.[4]

3 Se trabaja la categoría modernidad a partir de los cambios de episteme, de acuerdo con Foucault (1984) y de los cambios geopolíticos, económicos, sociales y culturales a partir de la Revolución Francesa (s. XVIII).

4 La episteme moderna surge con el giro copernicano de Kant, en el cual el problema del conocimiento no es la naturaleza de las cosas sino sus condiciones de posibilidad. Desde la

La pedagogía se encuentra atrapada —y entrampada— entre estas dos corrientes de la modernidad: el pensamiento científico y el surgimiento de las ciencias sociales y humanas. A partir de la modernidad, la exigencia a la pedagogía, de pertenencia epistemológica, propicia el surgimiento de las ciencias de la educación y, en cierto sentido, el sometimiento de la pedagogía, como disciplina, al rigor epistemológico del pensamiento científico signado por lógica, conceptos nodales y metodologías propias de las llamadas ciencias exactas o duras, hasta llegar a reducirla a su mínima expresión, como puede observarse, entre otros autores, en Felix von Cube (1981).

Las ciencias sociales y humanas mismas se ven influidas y atravesadas por el pensamiento científico, propio de la episteme clásica.[5] Fue un momento de transformaciones y cambios en la mayoría de los aspectos de la vida social en el mundo-mundos;[6] entre los más importantes y significativos, la conformación de los Estados nacionales y la institucionalización de la escuela pública. En el siglo XIX la fuerte incursión del paradigma empírico-analítico en la filosofía y las humanidades implicó la conformación y constitución de las ciencias sociales y la reconstitución de las humanidades. La pedagogía se encontraba en un momento de pujanza y fuerza[7] con la formación de los Estados nacionales y sus sistemas educativos;[8] sin embargo,

ciencia se siguen ordenando y clasificando los objetos, pero en el plano epistemológico el ser humano se convierte en sujeto y en objeto, se asume como el principio de ordenación y clasificación. Con este posicionamiento del ser humano nacen las ciencias sociales y a su vez persisten las ciencias conocidas como exactas, duras y naturales (Foucault, 1984).

5 La episteme que ordena, clasifica e interpreta a los objetos, en donde el ser humano es objeto de estudio como parte de la realidad, de los objetos.

6 "Cuando hablo de mundo-mundos me refiero a la complejidad social actual y a las distintas formas existentes de concebirla, de nombrarla o enunciarla. Se habla de primer mundo, de tercer mundo, de derrumbe del bloque o mundo socialista, de países desarrollados, subdesarrollados o en vías de desarrollo. Sin duda estas formas de concebir al mundo se vinculan con el espacio social de aquel que las concibe y de la particular forma en la cual organiza en su propia subjetividad la complejidad social señalada" (De Alba,1997: 33).

7 El pensamiento pedagógico se había posicionado y consolidado con pedagogos y pensadores —ahora considerados clásicos—, entre otros, Comenio (1592-1670), Locke (1632-1704) Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841) y Fröebel 1782-1852).

8 De máxima importancia son las memorias presentadas por Condorcet en 1791 en la *Bibliotheque d'l homme public*. Narciso de Gabriel expone y analiza la nodal relación entre Condorcet,

y de manera paradójica, sufrió fuertes reveses y descalabros con la incursión del paradigma empírico analítico en el espacio epistémico de las ciencias sociales, lo cual produjo una dislocación en cuanto a su constitución y carácter, al aspirar a posicionarse en un rango científico. Durkheim es decisivo en este sentido; considera a la pedagogía como una teoría práctica, en el sentido de una propuesta educativa, propuesta en cuanto al planteamiento de un deber ser. A la ciencia de la educación la considera como un proyecto posible, que tendría que encargarse de dar cuenta de lo que es la educación (Durkheim, 1975).

A partir de esta incursión, se produce una fuerte polémica en torno al carácter, la constitución y el papel social de la educación y las disciplinas encargadas de estudiarla. La aspiración de conformar a la educación como ciencia, bajo la égida empírico-analítica del positivismo y el neopositivismo, es un asunto que ha consumido la vida misma de pensadores, educadores y pedagogos de diversas partes del mundo; para fines de este texto sólo se quiere enfatizar la aspiración de cientificidad de la disciplina y sus miembros. Y es en esa aspiración en la cual el timón y el peso se encuentran en la pertenencia epistemológica. *Grosso modo* se ubican las posturas positivistas y neopositivistas *versus* las posturas humanistas, como la hermenéutica.[9]

la Revolución Francesa y el origen de los sistemas educativos liberales en el estudio introductorio a *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos* (*Cfr*. Condorcet, 2001).

9 Esto puede advertirse en lo concebido como tradición aristotélica (*verstehen*) y tradición galileana (*erklären*) en un texto trabajado en cursos de Teoría Pedagógica en el Colegio de Pedagogía de la UNAM: Bajo el título "Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante", como introducción a su obra, Mardones y Ursúa (1982) comprenden el devenir de las ciencias a partir de dos grandes tradiciones, las cuales, en una permanente tensión durante los siglos XIX y XX, han configurado distintos paradigmas que dan respuesta a la problemática sobre la construcción del conocimiento de lo social. La primera tradición, la aristotélica, refiere a una explicación teleológica; mientras que la segunda, la galileana, a una explicación causal. Los paradigmas que emergen de la tradición aristotélica sugieren la comprensión (*verstehen*) de lo social. Reconocen la subjetividad y la particularidad. Por otro lado, la tradición galileana, sostiene la explicación (*erklären*) de los fenómenos tomando como referente a las ciencias naturales exactas y a la explicación causal. Es importante señalar la pertinencia y utilidad de estas tradiciones en las últimas décadas del siglo XX, así como el señalamento de pertenecer ambas a una postura esencialista sobre el conocimiento y la ciencia, la cual ha sido superada en los últimos planteamientos de estas polémicas sobre las ciencias y sobre la ciencia de la educación, las ciencias de la educación y la pedagogía.

Esta situación se constituye como una exigencia epistemológica para el estudio de campo de la educación desde la ciencia de la educación, las ciencias de la educación, la pedagogía y la investigación educativa. Exigencia epistemológica sostenida por las diversas posturas en la polémica y que funcionó —y funciona— como requisito insoslayable de acceso al campo, el cual ha sufrido fuertes transformaciones y posicionamientos desde el surgimiento de la polémica, a mediados del siglo XIX, hasta nuestros días, en la tercera década del siglo XXI.

Esta exigencia epistemológica ha signado la legitimación y valoración como disciplina, de estudios y profesionistas, así como la denominación misma de los campos o disciplinas encargadas de la educación en sus distintas aristas, niveles, modalidades y problemáticas. A partir de la segunda mitad del siglo XIX y durante todo el siglo XX la polémica giró en torno a la pedagogía, la ciencia de la educación o ciencias de la educación, y finalmente en ella se conjuntaron las distintas disciplinas, corrientes y escuelas. En esta línea, un trabajo señero sobre el tema, referido de manera específica a México, es el de Tenti (1987).

Conforme avanza la investigación en las ciencias sociales y humanas y acorde a la complejidad misma del objeto educación, emerge la investigación educativa,[10] a partir de la cual, como lo diría Vigarello (1982), se produce conocimiento a partir de las disciplinas o ciencias (legitimadas) que abordan el objeto educación.

La exigencia epistemológica para el ingreso y la permanencia de los estudiosos de la educación en la pedagogía, la ciencia de la educación, las ciencias de la educación y la investigación educativa, es uno de los polos a los cuales se refiere el título de este capítulo. Es una exigencia vigente. La epistemología es tanto una exigencia del campo como una fuerte influencia en los estudios, las investigaciones y la producción teórica del mismo. En este momento, se considera como *campo* a todo aquello relativo a la educación, sea

10 Sobre polémica y situación de los distintos espacios y posicionamientos para abordar a la educación en México, véase el excelente trabajo de Claudia Pontón (2011), *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México.*

que se le denomine como educación, ciencia de la educación, ciencias de la educación, investigación educativa, pedagogía u operación pedagógica.

Segunda parte: La disrupción de las miradas ontológicas

En las dos últimas décadas del siglo xx y las dos primeras del siglo xxi, la exigencia epistemológica ha continuado ante la emergencia, la tensión y la presión de las miradas ontológicas sobre las ciencias sociales y humanas y, de manera particular, sobre la pedagogía. La construcción de la mirada se hace más compleja y es como si se pasara de considerar que la Tierra es el centro del universo[11] a posicionarla en un costado del universo, girando alrededor del sol y el sistema solar mismo como parte de una galaxia, que a su vez se encuentra en un universo con un sinfín de otras galaxias. Con lo cual la exigencia epistemológica continúa como parte de las exigencias mínimas para formular conceptos en materia de educación y pedagogía, aunada a la exigencia de la ontología, del ángulo o cierre ontológico, de la ontología del presente y las otras ontologías. Así, la pedagogía se ha visto exigida por siglo y medio por la epistemología y por medio siglo por la ontología y las ontologías del presente. He ahí el otro polo de exigencia a la pedagogía, de tal forma cobra sentido la afirmación: la pedagogía entre los vaivenes de la epistemología y la ontología.

Ángulo o cierre ontológico

En este capítulo se parte de la concepción de ángulo de Laclau (2014). La sutura o ángulo ontológico es el punto a partir del cual se posiciona la mirada para comprender un aspecto de la realidad, al establecer un principio de inteligibilidad.

11 Exigencia epistemológica en relación con un punto claro, fijo, fuerte e inamovible, como lo fue la concepción de la Tierra como centro a grado tal de poner en peligro la vida misma si se refutaba ese principio, de lo cual son testimonio los casos de Galileo y Giordano Bruno, ambos juzgados por la Inquisición.

Se parte de la siguiente tesis: el pensamiento de Laclau ha mostrado diversas posibilidades y categorías en los distintos momentos de su sorprendente producción conceptual, en cuanto a la centralidad para pensar la constitución ontológica o sutura ontológica como *respuesta discursiva* de la cual surge un *principio de inteligibilidad*.

El trabajo de Laclau, más allá de la ontología política que él conceptualizó y que constituyó el piso y soporte nodal de su producción teórica, tiene un potencial teórico, aún en exploración, sobre la cuestión ontológica. Lo anterior, a partir de la categoría de "respuesta discursiva" en *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (Laclau, 1990), así como de las reflexiones y afirmaciones teóricas de Laclau, en la década de los noventa y durante este siglo XXI, principalmente en su etapa de seminarios en Buffalo, Nueva York, con su colega, la teórica lacaniana Joan Copjec. En este trabajo se expone el giro laclauniano, el cual produce la emergencia de la ontología del discurso. Desplazamiento-condensación, en la sobredeterminación psicoanalítica; metonimia y metáfora, en la retórica; analogía y paradigma, en la lingüística, y diferencia-equivalencia, en la filosofía política.

Se pretende mostrar, como el mismo Laclau lo afirma, que se trata de una misma lógica y del ángulo de la mirada, o mediación discursiva, propia de cada campo, disciplina o intersección de áreas o campos (pluridisciplina, multidisciplina, interdisciplina y otros).

La aportación nodal de Laclau a la ontología, desde la perspectiva aquí sostenida y parcialmente construida, es este reconocimiento de *una misma lógica* en las disciplinas señaladas por él.

Esto es, esa misma lógica se refiere justo a una forma de razonar y de organizar la inteligibilidad, la cual en cada disciplina, campo o intersección (de disciplinas o campos) se organiza y expresa a través de una mediación discursiva, de un ángulo ontológico o de un cierre imaginario-simbólico que inviste a la disciplina, campo o intersección, al nombrarla y dotarle identidad en inextricable relación con su objeto de estudio. Este aporte de una *misma lógica* abre la posibilidad de pensar y retomar nuestra línea de argumentación sobre la cuestión de la mediación y la respuesta discursivas. Esta última, como se ha señalado, se advierte desde *Nuevas reflexiones sobre la*

revolución de nuestro tiempo (Laclau, 1990), cuando Laclau plantea la respuesta discursiva a la dislocación, la cual, en el caso de la filosofía política, es el antagonismo. Y al plantear al antagonismo como respuesta discursiva, abre la posibilidad ontológica de otras respuestas discursivas. Esta cuestión se comprende con su categoría de mediación discursiva; esto es, respuesta discursiva y mediación discursiva con categorías constitutivas del giro laclauniano; de *la misma lógica* a la cual se refiere, entre otros, en el escrito solicitado por psicoanalistas en relación con la influencia de Lacan en su producción teórica (Laclau, 2014).

Horizonte ontológico semiótico[12]

Se aborda en este apartado la categoría, el concepto y la noción de horizonte ontológico semiótico en su relación con el conocimiento y la pertenencia de dicho conocimiento a un horizonte ontológico semiótico. Cuestión nodal en el tema que nos ocupa, la educación y la pedagogía, en cuanto a la constitución, construcción, formación, educación de seres humanos y a sus inscripciones primarias en el horizonte ontológico semiótico al cual pertenecen de manera inicial.

Hablar de conocimiento en el mundo occidental, en la segunda década del siglo XXI, es un asunto complejo en la medida en que cada día:

- Se visibilizan más los conocimientos de las culturas originarias (no occidentales) tanto de las Américas[13] como de otras partes

12 Esta cuestión ha sido trabajada, entre otros, en "Horizonte ontológico semiótico, ambiente y educación" (De Alba, 2018).

13 Tanto en América del Norte, como en Sudamérica, en América Central y el Caribe, existen grupos, sectores y poblaciones de las culturas originarias y de poblaciones que fueron traídas al continente en términos de servidumbre y fueron tratadas (y en muchos casos aún lo son) de manera discriminatoria, racista y esclavizante, así como movimientos sociales, políticos y culturales tanto relativos a su particularidad e identidad como a su contacto, su relación con las culturas occidentales con las cuales tienen complejas y productivas relaciones en todos los niveles y aspectos.

del orbe, lo cual da pie a una polémica sobre el carácter de tales conocimientos, su estatus y su legitimidad.

- La complejidad del contacto cultural[14] en materia de conocimientos, dado que en ocasiones es difícil mantener la férrea división occidental entre conocimiento científico y saberes de las culturas originarias y de otras culturas.
- La emergencia de conocimientos y posturas ubicados en el significante *cultura occidental* (países centrales y periféricos y sus correspondientes culturas), desde lugares no centrales del mundo occidental, o bien, en la tarea de la construcción de otra centralidad,[15] como lo es la epistemología del sur, de Boaventura de Sousa Santos (2009) y los trabajos que abordan o apuntan hacia otras epistemologías como lo son los de León Olive, Günther Dietz, María Bertely y Ana Gallardo.[16]

El punto que interesa en este trabajo es justo el acercamiento a tal complejidad en cuanto al conocimiento y la ciencia como parte constitutiva del mundo-mundos, así como para tener algunos elementos que nos permitan una aproximación a estas cuestiones en otras culturas, como las culturas originarias y otras culturas (afro, china, árabe) en distintas partes del mundo, y la emergencia de conocimientos señalada. Para abordar este punto se ha construido la categoría HOS ya que, si bien el significante *cultura* podría ser equivalente a esta categoría, éste se vincula de manera privilegiada con

14 El contacto cultural se refiere al intercambio de bienes culturales e interrelación entre grupos, sectores o individuos de distintas culturas y, por tanto, con diferentes códigos semióticos y diferente manejo y uso de signos (significantes y significados), lo que produce cambios en los distintos sujetos que participan del proceso y de sus contextos. Se caracteriza por ser conflictivo, desigual y productivo, y cuando éste se produce, la identidad sufre cambios importantes en cuanto a valoraciones, formas de intelección e incluso formas de sensibilidad y del manejo de la emotividad (*Cfr.* De Alba, 2017).

15 De acuerdo con Derrida "se ha tenido que empezar a pensar que no había centro, que el centro no podía pensarse en la forma de un ente-presente, que el centro no tenía lugar natural, que no era un lugar fijo sino una función, una especie de no-lugar en el que se representaban sustituciones de signos hasta el infinito" (Derrida, 1975: 385).

16 Esta complejidad atraviesa la cuestión de la constitución ontológica, si bien no se aborda como tal por los autores mencionados —y otros— y es desde el plano epistemológico que se incursiona en ella.

un campo de significaciones relativo a las costumbres, las creencias, el folklore y los saberes, y de diversas formas se soslayan aspectos constitutivos en torno al conocimiento, como los epistémicos y los teóricos, para lo cual, incluso, se han construido categorías y nociones antropológicas que dan cuenta de éstos. Un ejemplo de ello es la categoría de cosmovisión, la cual apunta a la cuestión que se aborda en la conceptualización y teorización del HOS. Esto es, el significante *horizonte ontológico-semiótico* se sitúa en el esfuerzo por conceptualizar el espacio de inscripción y desarrollo de los seres humanos. A él se volverá más adelante.

Existen múltiples conceptos y teorizaciones sobre la cultura. El valor de diversos significantes que pretenden dar cuenta de la complejidad de lo cultural y de la cultura son constitutivos del concepto de HOS aquí expuesto.

En la excelente entrada del *Diccionario Temático CIESAS*, "La obra *México Profundo* del antropólogo Guillermo Bonfil Batalla", Carmen Castañeda (2006), expone elementos nodales de la teorización sobre la cultura realizada en la vasta y compleja producción de Guillermo Bonfil Batalla, entre los cuales recupero para este trabajo:

- La cultura comprende los objetos y bienes materiales y simbólicos que un pueblo considera como suyos, como el territorio, las condiciones que hacen posible la vida cotidiana, las formas de organización social y los conocimientos que se heredan.
- La historia, a través de la cultura, se ha encargado de definir quiénes somos *nosotros*, quiénes pertenecen o no a una cultura o cuándo dejan de pertenecer a ella.
- Cada pueblo establece los límites, los requisitos de ingreso y pertenencia, y los mecanismos mediante los cuales se pierde tal pertenencia.
- "Saberse e identificarse como integrante de un pueblo y ser reconocido como tal por propios y extraños significa formar parte de una sociedad que tiene como patrimonio una cultura propia, exclusiva, de la cual se beneficia y sobre la cual tiene derecho a decidir" (Castañeda, 2006).

El pensamiento de Bonfil Batalla alcanza tópicos analíticos y explicativos en relación con cuestiones de máxima complejidad en el terreno de la cultura, como lo es su teoría del control cultural (Bonfil Batalla, 1988).

Es con esta línea de teorización que se articula de manera inextricable la conceptualización teorética[17] y la teorización sobre el concepto horizonte ontológico-simbólico.

Un HOS es el lugar imaginario, simbólico, intersimbólico, ontológico, semiótico, epistémico, teórico, valoral, estético, ético, histórico, cronotópico, desde el cual se construye, comprende, analiza y considera un campo, un problema o una cuestión, por ejemplo, la realidad misma. En el HOS se construye el sistema de sentidos y significaciones, se posicionan las condiciones de posibilidad de la mirada[18] (Pérez, 2008), los campos discursivos sobre las formas de vida[19] (Wittgenstein, 2017) de una comunidad y de sus miembros, se construyen las creencias, las formas de la sensibilidad, los estilos de inteligibilidad, de emotividad, las formas de relación con la naturaleza, etcétera (*Cfr*. Bravo *et al*., 2010).

La educación es un proceso de constitución de los seres humanos a través de complejos procesos de identificación, de la construcción

17 En esta línea, se retoma: "teoría (abstracción delimitada, mediada formalmente) y teorética (abstracción articulada, mediada prácticamente, que se mueve con su objeto hacia la intelección de su configuración concreta, mediada categorial, conceptual y procesualmente)" (Hoyos Medina, 2021: 25).

18 Por *mirada* se entiende "el ángulo desde donde nos posicionamos para hacer una lectura de la realidad y los problemas que de ella decidimos investigar, es algo que va más allá de la postura teórica que asumimos, las categorías y conceptos en que nos apoyamos para explicar y comprenderlos; tiene que ver más con la incorporación de todo esto a los esquemas de pensamiento que nos permiten elegir y tomar decisiones personales en relación con un objeto de estudio y/o una práctica social" (Pérez, 2008: 19).

19 *Formas de* vida, es una categoría compleja inextricablemente vinculada con la de juegos de lenguaje, en la cual es nodal la cuestión del entramado particular de las articulaciones entre los diversos niveles, tipos, estatus, elaboraciones, prácticas en un HOS, en donde juegan un papel importante, entre otros elementos o aspectos, la cuestión del acuerdo, la enseñanza y el aprendizaje, que abarcan desde al acuerdo en relación con nombrar un color, hasta la formulación de juicios. "¿Puede aprenderse el conocer a los hombres? Sí; algunos pueden aprenderlo. Pero no tomando lecciones sino a través de la *'experiencia'*. —¿Puede ser otro nuestro maestro en esto? Sin duda. De vez en cuando nos hace la *advertencia* correcta. —Así son aquí "aprender" y "enseñar". —Lo que se aprende no es una técnica; se aprende a hacer juicios correctos" (Wittgenstein, 2017: 519).

de su subjetividad y, en ésta, de la conformación de su identidad, de su relación con la naturaleza, de intercambio de bienes simbólicos y trasmisión del legado generacional. Este proceso emerge y circula en un HOS[20] a partir del cual el ente,[21] al responder —por medio de complejos actos y procesos multidireccionales de identificación— a las interpelaciones que circulan en el entramado social,[22] se constituye como ser humano y como sujeto social, educativo, político y cultural.[23] Estos procesos de identificación permiten y propician la trasmisión, apropiación, producción e intercambio de bienes simbólicos,[24] en constantes resignificaciones y procesos de *empowerment*, TAPIRE, entre las diferencias e interrelaciones de los *juegos de lenguaje*[25] que constituyen el entramado social y en él circulan.

La educación surge y se produce en un HOS y en las primeras identificaciones se delinea y formula una manera de relación con las distintas manifestaciones de la forma de vida propia de quienes están inscritos en ese HOS. Si bien las primeras identificaciones pueden ser modificadas, tienen una especial fuerza en la constitución ontológica de los seres humanos.

El sistema de sentido y significaciones, constituido y construido en un horizonte ontológico semiótico, se refiere a todos los aspectos y elementos que de diversas formas se articulan en una familia, en una comunidad, en un pueblo. Los aspectos constitutivos que se privilegian de éste, desde la perspectiva aquí expuesta, son:

20 También es posible que se dé entre dos o más horizontes ontológico-semióticos.

21 Por *ente* se entiende el momento previo a la constitución del sujeto, se usan estos significantes más de manera analítica que teórica. Este ente puede referirse a una persona o a un grupo, institución, población, etcétera.

22 Cuando se habla de entramado social, se emplea éste como genérico, el cual arropa significaciones relativas a entramado familiar, barrial, nacional, religioso, social amplio, etcétera.

23 La constitución como sujeto social incluye a una persona o a algún tipo de organización, agrupación, institución.

24 Se emplea *simbólico* en un sentido cercano a Lacan, en cuanto a los registros de lo real, lo imaginario y lo simbólico. Lo simbólico como aquello de lo cual se puede hablar con claridad, argumentar, estar de acuerdo o en desacuerdo, etcétera. Estos bienes simbólicos se encuentran en una inextricable relación con lo real y lo imaginario.

25 "Llamaré también 'juego de lenguaje' al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido" (Wittgenstein, 2017: 25).

1. Forma del registro de las percepciones.
2. Forma del tipo de registro de las sensaciones.
3. Estilo de inteligibilidad.
4. Estilo de emotividad.
5. La forma en la cual se es inscrito en la naturaleza.
6. Forma y estilo de constitución y construcción de los lugares, papeles, espacios y funciones sociales al interior de la comunidad y en su relación con otras comunidades y HOS.
7. Las formas de construcción de la identidad en la subjetividad y de la subjetividad misma.
8. Momentos de procedencia y emergencia de la construcción de las narrativas míticas constitutivas y los rituales que conforman la impronta de pertenencia.

Y si como se ha expresado, la educación se produce mediante procesos de identificación, estos aspectos constitutivos del HOS juegan un papel importante en las identificaciones primarias de los sujetos.

Un ejemplo en cuanto al tipo de registro de las percepciones es el de los colores y los sabores. El color blanco se percibe en un mayor número de matices y tonalidades en los HOS de los inuit o esquimales, quienes distinguen una multiplicidad de tonos. La sensación del frío o el calor se vincula, entre otros, con el clima de cada lugar y varía de manera notable de acuerdo con la pertenencia a uno o a otro HOS.

La percepción de los sabores también se produce en el HOS.

> El sabor es un fenómeno basado en el vínculo entre la cultura, los individuos y el mundo; la cultura regula el universo sensorial de los actores sociales que perciben el mundo y se aproximan a él. El sabor, como construcción cultural, expresa así una manera particular de conocer paladeando y de configurar una concepción singular de la realidad (Cárdenas, 2014: 53).

Los miembros de algunas de las culturas originarias de México tienen un mayor número de registros de los sabores básicos que la mayoría de los mexicanos. "El sabor rarámuri es una guía con la

que los individuos delimitan las características deseables en sus alimentos y preparaciones, pero también una con la que aprehenden simbólicamente, desde una concepción cultural y una cosmovisión particular, la realidad" (Cárdenas, 2014: 48).

Cárdenas señala que los rarámuris pueden percibir 11 sabores básicos, en relación con los cuatro o cinco percibidos por las culturas occidentales.

Las formas de la inteligibilidad también son construidas en los HOS. Éste es un tema de gran debate, ya que el hombre occidental se encuentra convencido de estar a la cabeza de la humanidad, sin embargo, esta aseveración y creencia es cuestionada con fuerza por las nuevas voces que emergen en la tensión entre la paradójica globalización y la crisis estructural generalizada, en la cual se encuentra el mundo-mundos en esta segunda década del siglo XXI.

A guisa de ejemplo de estas voces en la tensión señalada, se encuentran aquellas de la crisis ambiental —visible, entre otras y de manera nodal, en el calentamiento global— y las que claman y exigen el desarme y la paz, en particular por la existencia de armas nucleares. Estas voces apuntan a dos cuestiones que colocan a la humanidad ante un peligro de máximas consecuencias, peligro provocado a partir del, y en el seno del, HOS de la cultura occidental.

Los estilos de constituir y expresar la emotividad son diversos y, con cierta facilidad, pueden observarse una multiplicidad de estas diferencias al interior de las culturas occidentales con campos de significación establecidos y, en algunos casos, no sólo opuestos, sino antagónicos.

En cuanto a las formas o los estilos de constitución y construcción de los roles, los lugares, los espacios y las funciones sociales al interior de un HOS y en su relación con otros, su visibilidad se encuentra en los ritos y las ceremonias establecidos en y para los diferentes momentos de la vida personal, social, religiosa, en instituciones y sistemas de gobernabilidad.

HOS interioridad y exterioridad de la construcción de la identidad en la subjetividad

Es importante abordar el análisis sobre la interioridad-exterioridad de la identidad en su relación con el horizonte ontológico semiótico, el cual construye y sostiene un proyecto o un contorno social.

Por interioridad se entiende a los elementos identificatorios que se han incorporado en el sujeto individual, familiar, grupal, social, comunitario, nacional, etcétera, constituidos por un movimiento diferencial, que tiende a centrar y fijar a la identidad en dichos elementos diferenciales y a excluir aquellos elementos que amenazan la diferencia a partir de la cual se constituye la identidad; es decir, se refiere a estadios primarios de la identificación de los sujetos (individuales, familiares, sociales, etcétera). De forma que las interpelaciones de la educación, en múltiples ocasiones, encuentran una coraza que protege a los sujetos en contra de lo que se percibe como amenaza a la identidad, en forma de rechazo o resistencia al crecimiento, innovación o cambio, a través del fortalecimiento de la interioridad de la identidad de los sujetos, espacio en el cual éstos se sienten seguros, confortables, comprometidos con esos polos primarios de identificación. Es en esta relación de las identificaciones primarias con el HOS que se puede comprender la importancia de la relación de éste con la educación, así como el fracaso de múltiples interpelaciones de políticas y programas educativos que pretenden propiciar cambios en una dirección radicalmente distinta a los polos de identificaciones primarias y de otros grados y niveles.

Éste es un punto esencial en el tema que se aborda, cuando menos en un doble sentido. Por un lado, se concibe a la educación prioritariamente a partir del HOS en el cual se ha formado el sujeto —educador o educadora—,[26] esto es, desde sus identificaciones primarias, y en segundo lugar y vinculado con lo anterior, se desconoce el HOS de los sujetos para quienes se destinan las políticas y los programas educativos (desconociendo las identificaciones pri-

26 Es importante subrayar la reciprocidad y multidireccionalidad de la educación, así como el que la sociedad misma es educadora, como lo son los individuos y sujetos sociales que la conforman.

marias, constituidas en su subjetividad a partir de su pertenencia a un HOS).

Se entiende por exterioridad al conjunto de elementos simbólicos que constituyen un universo semiótico, que se expresa y circula en el contexto cultural y social amplio y que constituye un polo de identificación amplio, grupal, comunitario, de un pueblo, nación, región, etcéctera. Identidad que se ha constituido por un movimiento equivalencial articulatorio que tiende a la inclusión de nuevos elementos, tanto de como en dicho universo simbólico-semiótico. Esto es, la interioridad de la identidad se vincula con la identidad diferencial de los sujetos y la exterioridad con la identidad equivalencial.

En la tensión señalada entre la paradójica globalización y CEG, los contornos sociales se construyen en una lógica equivalencial, la cual propicia la identificación de los sujetos con diversos elementos que tienden a la ampliación y el enriquecimiento de la identidad, por ejemplo, si se piensa en una propuesta curricular que tienda a la construcción y el fortalecimiento de la identidad latinoamericana y del Caribe, se retomarán los elementos que se consideren propios de dicha identidad y se articularán en un contorno social o en varios, por medio de una cadena equivalencial donde las identidades nacionales (como nicaragüenses, bolivianos, argentinos, mexicanos, costarricenses, peruanos, brasileños, salvadoreños, colombianos, chilenos, panameños, venezolanos, haitianos, cubanos, guatemaltecos, ecuatorianos, uruguayos, etc.) encuentren un elemento común, que permita la identificación de todas estas diferencias en elementos que constituyan una equivalencia interpelatoria de todas las diferencias, como podrían ser, entre las más importantes:

- La lucha por la superación de la pobreza.
- La conveniencia de unirse en el plano económico para contender en el mundo actual.
- La urgente atención a las poblaciones indígenas y afrodescendientes de nuestros pueblos.
- La lucha por el cuidado del medio ambiente.
- Los derechos humanos.
- La perspectiva de género.

- La importancia de los lenguajes propios de las identificaciones primarias y de aquellos que permiten el enriquecimiento de la exterioridad de la identidad, en este caso de la identidad latinoamericana y del Caribe.

La interioridad y la exterioridad de la identidad son dinámicas. Así como en el ejemplo anterior se habla de una identidad latinoamericana y del Caribe como un enriquecimiento de las identidades nacionales, el referirse a distintos HOS implica una apertura radical que conlleva el contacto cultural. Un caso concreto se encuentra en los matrimonios que pertenecen a culturas diferentes, aun siendo estas occidentales (aunque en estos casos se comparten elementos de lo que es un HOS occidental). Sin embargo, el caso del matrimonio de una persona formada en el seno de una cultura occidental, central o periférica, con una persona de una cultura originaria o afrodescendiente, implica contacto cultural y, por ende, el encuentro con un HOS que tiene elementos constitutivos radicalmente diferentes al propio.

El asunto central en la educación es trabajar en la relación entre interpelaciones de la educación e identificaciones primarias que devienen del HOS. El dúo interpelación-identificaciones primarias es la llave que articula a la interioridad con la exterioridad de la identidad para permitir el enriquecimiento de ésta, o bien, el contacto entre dos horizontes ontológico-semióticos, a través de las interpelaciones de la educación desde un HOS hacia un sujeto individual, social, comunitario, educativo, etcétera, perteneciente a otro HOS, con diferencias radicales. En materia de educación, este dúo puede ser un terreno fértil o, por el contrario, un obstáculo que impida envíos y reenvíos simbólicos entre los HOS en contacto. Esto es, ser la clave para lograr la articulación entre interioridad de las identificaciones primarias de un HOS y la exterioridad de la identidad que se ubica en otro HOS y, por tanto, la clave del éxito o el fracaso de una política o propuesta educativa que al trabajar con sujetos que pertenecen a distintos HOS enfrenta la cuestión de la ontología del presente y de otras ontologías. Lo cual es el otro polo, hoy en la segunda década del siglo XXI, en los vaivenes de la pedagogía entre la epistemología y la ontología.

Ontología del presente y analítica de la finitud

El ser humano, en la episteme moderna, dirá Foucault, asume la función de ser el que organiza, determina, valida o invalida. Es al asumir este papel y función en donde se opera un vuelco hacia la ontología del presente.

"La ontología del presente es el corazón de la filosofía moderna que intenta desbrozar la problemática de la *Aufklärung*, 'nuestro más actual pasado' que, como acontecimiento, nos ha constituido en el tipo de individuos que somos" (Rodríguez Jaramillo, 2001: 5).

La ontología del presente emerge en el pensamiento de Foucault, como lector crítico de Kant. Si bien se expresa en su obra en términos generales, es a partir de *Las palabras y las cosas* (1984), con su analítica de la finitud, que aporta elementos nodales para su comprensión.

> Para Foucault, la actitud crítica pone las siguientes preguntas: ¿Qué es la actualidad? ¿Cuál es el campo actual de las experiencias posibles? ¿Cuáles son los límites que condicionan estas experiencias? ¿Qué es ese hoy en lo cual pensamos, conocemos, tenemos acceso al conocimiento y desarrollamos una moral y una política? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para la formación de un *ethos* crítico basado en la actitud de modernidad? Para él, estas condiciones conciernen simultáneamente a los límites del presente y las posibilidades de construcción del futuro (Barros, 2017).

La analítica de la finitud foucaultiana es un planteamiento que retoma lo trascendente del ser humano en un sentido eminentemente histórico y actual. Lo hace a partir de los dobles o pares, en los cuales plantea la articulación entre lo trascendental y lo histórico-social a partir del concepto, categoría y noción de *a priori histórico*,[27] de finitud, de trascendencia.

27 El *a priori* histórico "es lo que, en una época dada, recorta un campo posible del saber dentro de la experiencia, define el modo de ser de los objetos que aparecen en él, otorga poder teórico a la mirada cotidiana y define las condiciones en las que puede sustentarse un discurso, reconocido como verdadero, sobre las cosas" (Foucault, 1984:158).

> De un cabo a otro de la experiencia, la finitud se responde a sí misma; es en la figura de lo Mismo la identidad y la diferencia de las positividades y su fundamento. Vemos cómo la reflexión moderna, desde el primer inicio de esta analítica, lleva, por un rodeo, hacia un cierto pensamiento sobre lo Mismo —donde la Diferencia es lo mismo que la Identidad— a la exposición de la representación, con su dilatación en cuadro, tal como lo ordenaba el saber clásico. En este espacio minúsculo e inmenso, abierto por la repetición de lo positivo en lo fundamental que toda esta analítica de la finitud —tan ligada al destino del pensamiento moderno— va a desplegarse: allí va a verse sucesivamente repetir lo trascendental a lo empírico, al Cogito repetir lo impensado, el retorno al origen repetir su retroceso; es allí donde va a afirmarse a partir de sí mismo un pensamiento de lo Mismo irreductible a la filosofía clásica (Foucault,1984: 307).

La ontología del presente, el *a priori* histórico, obliga a la apertura de lo epistemológico para incursionar en lo ontológico —en el presente—, lo cual nos lleva al esfuerzo por entrar en contacto y comprender lo expresado en las voces de las culturas originarias y de otras culturas, a las cuales es posible acercarse en este pensar ontológico, a través de la categoría de horizonte ontológico semiótico.

La emergencia de la ontología del presente y de las otras ontologías implica una doble exigencia para la pedagogía; por un lado, la exigencia epistemológica, la cual se comprende y comprendió al interior de un HOS y, por otro, la exigencia planteada por la ontología del presente. Ésta es la condición, en los inicios de los años veinte del siglo XXI, en la cual se encuentra la pedagogía.

Una respuesta a estos vaivenes de la pedagogía por la exigencia epistemológica y la exigencia planteada por la ontología del presente y las otras ontologías, se traduce en la elaboración teórica de la constitución ontológica de lo educativo y lo pedagógico. Esto es, en el imperativo histórico de pensar teóricamente a la pedagogía en este contexto, en el *a priori* histórico signado por los vaivenes de la epistemología y la ontología, entre los que se encuentra la pedagogía en esta segunda década del siglo XXI.

Tercera parte: Operación pedagógica. El imperativo teórico de la constitución ontológica de lo educativo y de la pedagogía

Giroux decía,[28] hacia finales de la década de los setenta del siglo pasado, que si el lenguaje permitía otra lectura, era importante aprender ese lenguaje. Se refería, desde mis propios términos, a un cambio de posicionamiento, de lógica que permita y propicie una comprensión rigurosa, profunda, comprometida y científica.

El lenguaje de la *pedagogía crítica* al que se refería Giroux se encontraba en los albores de la incorporación del pensamiento antiesencialista y posfundamento al campo de la educación, a través, entre otros, de su expresión como pensamiento posmoderno. En la filosofía, las ciencias sociales y las humanidades, estas posturas antiesencialistas y posfundamento se alejan del esencialismo, el cual, de diferentes formas, sostiene la ilusión de la inmediatez. El énfasis que retomo de este autor y de otros es la importancia de aprender nuevos lenguajes, los cuales implican la incorporación de nuevas lógicas, siempre que permitan una mayor comprensión del objeto de estudio o el campo de significación al que se dedican y refieren, así como mejores condiciones de posibilidad para la construcción teórica y la investigación histórico-conceptual de éste.

Este pensamiento antiesencialista y posfundamento, al que me he referido, surge de dos grandes giros epistémicos en el siglo xx: el giro lingüístico y el giro psicoanalítico, en la línea de, en palabras de Laclau, "afirmar la prioridad ontológica de alguna u otra forma de [la] mediación discursiva" (Laclau, 2014).

En este momento es pertinente acudir a la noción de discurso de Laclau.

28 "El idioma puede ser difícil, pero es necesario porque capacita a los usuarios para desarrollar nuevas clases de relaciones en el campo del currículum y a plantear diferentes tipos de preguntas [...] el punto real de interés debería ser si el lenguaje y los conceptos utilizados están generando preguntas y temas profundamente importantes acerca del campo del currículum mismo" (Giroux, 1979: 10).

> La noción de "discurso", tal como ha sido abordada en algunos análisis políticos contemporáneos, tiene sus raíces distantes en lo que puede ser llamado el giro trascendental de la filosofía moderna —*i.e.* un tipo de análisis fundamentalmente dirigido no a los hechos sino a sus condiciones de posibilidad. La hipótesis básica de una aproximación discursiva es que la misma posibilidad de percepción, pensamiento y acción depende de la estructuración de un cierto campo significante que preexiste a cualquier inmediatez factual (Laclau, 2004: 7).

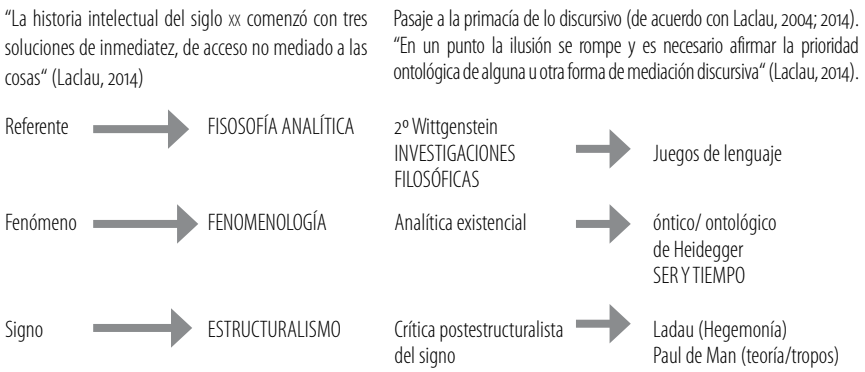
Esto es, la forma de percepción misma, el estilo de inteligibilidad, las acciones, los pensamientos, las creencias, las formas de vida, se inscriben y se constituyen en una formación discursiva que preexiste a cualquier inmediatez. El asumir esto alude a la primacía de lo discursivo en tanto se analiza, confronta y rompe la ilusión del acceso a lo inmediato.

Laclau señala en cuanto al

> pasaje a la primacía de lo discursivo. La historia intelectual del siglo XX comenzó con tres soluciones de inmediatez, de acceso no mediado a las cosas. Ellas fueron el referente, el fenómeno y el signo, y dieron lugar a las tres grandes tradiciones intelectuales, que fueron la filosofía analítica, la fenomenología y el estructuralismo. La historia de estas tres tradiciones ha sido, sin embargo, remarcablemente similar: en un punto la ilusión de acceso a lo inmediato se rompe y es necesario afirmar la prioridad ontológica de alguna u otra forma de mediación discursiva. Esto es lo que ocurre en el segundo Wittgenstein —el de las investigaciones filosóficas; en la analítica existencial de Heidegger y en la crítica posestructuralista del signo. Todo esto presupone una retracción (una segunda epokhé) de los objetos, al horizonte que posibilita su constitución (2014).

Esquema 1

De la ilusión de inmediatez a la afirmación de la prioridad ontológica de alguna forma de mediación discursiva



Fuente: Elaboración propia a partir de Laclau (2014).

Esta cuestión de afirmar la prioridad ontológica de una u otra forma discursiva se produce de manera nodal en el segundo Wittgenstein (2017), junto con los aportes, las críticas y las producciones en el campo de la lingüística y en particular de la semiótica, que van de De Saussure a Paul de Man, por mencionar dos puntos de inflexión importantes.

En el presente desarrollo teorético y teórico, cobra especial relevancia el giro psicoanalítico. Éste se produce con Freud y con Lacan. Se encuentra en plena y compleja incorporación en las ciencias sociales y en las humanidades, trastoca y disloca sus fundamentos y, como bien lo explica y señala Laclau (2014), se trata de una *nueva lógica*, la cual es una misma lógica, que él reconoce en el lenguaje, en el psicoanálisis, en la filosofía política y en la retórica y, desde la perspectiva que aquí se asume, en la pedagogía.

Desde la perspectiva que aquí se tiene, este trabajo se sustenta en el, y deviene del, giro laclauniano y la consecuente emergencia y complejidad de la ontología del discurso.[29]

29 El trabajo "El giro laclauniano y la emergencia y complejidad de la ontología del discurso" se presentó en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Giros Teóricos V. Los "puntos ciegos" de la teoría, 23, 24 y 25 de febrero de 2015.

El giro laclauniano parte de la siguiente tesis: El pensamiento de Laclau ha mostrado diversas posibilidades y ha formulado categorías en los distintos momentos de su sorprendente producción, entre otros aspectos, en cuanto a la centralidad para pensar la constitución ontológica.

Este giro laclauniano, como se señaló en la primera parte del capítulo, consta de dos aspectos: a) el ángulo o sutura ontológica como *respuesta discursiva* de la cual emerge *un principio de inteligibilidad*, y b) la mediación discursiva, como la primacía de lo discursivo ante la ilusión de la inmediatez.

Como el mismo Laclau lo afirma, se trata de una misma lógica y de miradas angulares constitutivas, las cuales, desde nuestra investigación teórica, se traducen en suturas ontológicas. En esta parte del capítulo, se subraya la constitución ontológica compleja y se desarrollan algunos elementos de las suturas ontológicas angulares. Dice Laclau:

> empecé a percibir que entre la lógica hegemónica, como yo intentaba definirla, y la lógica del objeto *a* en Lacan, había mucho más que homologías superficiales: se trataba, en efecto, de la misma lógica, pensada en un caso desde el ángulo de la política y, en el otro, del psicoanálisis (2014: 6).

Tesis ontológicas

Esta categoría de ángulo que plantea Laclau es nodal para pensar la cuestión ontológica. Al respecto, en trabajos anteriores he señalado que el pensamiento de Laclau (la lógica de la articulación, constitutiva de su sistema de pensamiento) me ha permitido plantear las siguientes tesis acerca de la constitución ontológica.

Si la constitución ontológica se produce como respuesta discursiva a una dislocación, de acuerdo con el ángulo de la mirada, en el plano de lo simbólico, en el plano de lo imaginario (psicoanálisis de acuerdo con Laclau, 2014), o en la inextricable articulación de lo simbólico, lo real y lo imaginario (como en el caso de la operación pedagógica), desde esta lógica y sistema de pensamiento, o estilo de

inteligibilidad, existe la posibilidad de distintas ontologías, cierres ontológicos o miradas ontológicas. Esto es, se sostiene y afirma:

1. La imposibilidad lógica de una constitución ontológica general. Si bien es necesario asumir un ángulo constitutivo para construir una mirada.
2. La apertura radical hacia la posibilidad de múltiples ángulos o suturas ontológicas simbólico-imaginarias (lo político, lo cultural, lo estético, lo económico, lo pedagógico).
3. La posibilidad de diversos ángulos simbólico-imaginarios centrados en una visión unitaria (lo político, lo cultural, lo estético, lo económico, lo educativo).
4. La posibilidad de constituciones ontológicas complejas.
5. El atravesamiento e imbricación de distintas suturas ontológicas o ángulos ontológicos (lo político en lo cultural, en lo educativo, en lo económico; lo cultural en lo educativo, lo económico, lo político, etc.).

Uno de los aspectos nodales de esta *misma lógica* o estilo de inteligibilidad es su constitución en la retórica, en el lenguaje, en la filosofía política y en el psicoanálisis. La metonimia se rige por reglas de asociación, por una gramática que sigue reglas sintácticas; sin embargo, la metáfora, como la hegemonía, en la filosofía política, lo paradigmático en el lenguaje, la sobredeterminación en el psicoanálisis y la producción trópica en la operación pedagógica, no pueden ser sometidas a ningún principio último de regulación.

Es decir, en esta misma lógica hay "una dicotomía última que no es reconducible a ningún fundamento unificado que pudiera dar cuenta de ella" (Laclau, 2014: 7), la cual se produce por el investimento del significante en cuestión, de acuerdo con la mediación discursiva (filosofía política, pedagogía, psicoanálisis, lingüística, retórica).

A saber, ningún fundamento unificador puede dar cuenta de la sobredeterminación, de la hegemonía, del paradigma, de la metáfora y de la producción trópica en la operación pedagógica. De tal forma, pensar a las ciencias sociales y a las humanidades desde esta misma lógica, que ha renunciado a la ilusión de la inmediatez, implica

asumir el pensar desde esta lógica imposible de ser atrapada por un principio regulador en su aspecto nodal de constitución ontológica, ya que se rige por el movimiento trópico, por la función de los tropos en la conformación del ángulo que constituye la mirada ontológica, el cierre, la sutura, siempre simbólica e imaginaria.

El movimiento de los tropos en la lógica de la articulación se puede comprender en la constitución misma y el funcionamiento de esta lógica.

Lógica de la articulación

La lógica de la articulación, esto es, esa *misma lógica*, a la que se refiere Laclau en relación con el psicoanálisis, la retórica, el lenguaje y la filosofía política, se constituye a su vez por la lógica de la diferencia y la lógica de la equivalencia.

El conjunto de todas las diferencias (o particularidades) conforman la totalidad, la universalidad o el sistema, pero tal totalidad o sistema no puede ser la suma de éstas. Para que se produzca la universalidad, totalidad o sistema se requiere que una de las diferencias se subvierta. El complejo mecanismo de la subversión se da a través del movimiento de los tropos y, por ello, los tropos tienen una función nodal y constitutiva en esta lógica. La subversión de una de las diferencias, se da cuando ésta, a su vez, se subvierte y al subvertirse se constituye en el otro, exterior, se enviste y asume la tarea de significar la totalidad, universalidad o sistema. Esta subversión e investimento se da a través del movimiento de los tropos. Movimiento que no se somete a ningún principio último de regulación y que a su vez permite que la diferencia subvertida e investida se constituya como el principio de regulación, inteligibilidad y significación. Este elemento de la operación trópica en la lógica de la articulación es lo que Laclau denominó en la filosofía política el significante vacío o significante tendiente al vacío.

Las categorías nodales de esta lógica, de *esta misma lógica*, se están instalando en el espacio epistémico y, por ello, se incorporan en los distintos ángulos ontológicos constitutivos de las ciencias so-

ciales y las humanidades. Como sucedió cuando la lógica de la física y la matemática se instaló en tal espacio epistémico. Ésta es la lógica de la articulación, la complejidad de su funcionamiento se encuentra en ese movimiento de los tropos que ocurre cuando en un elemento se sobredetermina un sistema de significación de manera contingente, ya que no es posible que se guíe y organice por ninguna regla, por ninguna sintaxis.

Este movimiento de la lógica de la articulación, ese exterior, ese otro, esa diferencia subvertida e investida implica una doble paradoja.

a) Si la diferencia que se subvierte es parte de todas las diferencias y al subvertirse se constituye en el otro exterior, esto implica una primera paradoja.[30]
b) Esta diferencia subvertida, al ser investida con una significación sistémica, esto es, al asumir la tarea de significar (significante vacío o tendiente al vacío) hace posible la configuración significativa y, al mismo tiempo, la hace imposible; ésta es la segunda paradoja.

Esta lógica permite la comprensión de lo humano desde su paradójico y aporético carácter constitutivo. Entender el principio de la lógica de la articulación de este sistema de pensamiento nos obliga a comprender la función de los tropos en la constitución ontológica de la filosofía política, del psicoanálisis, de la lingüística, de la retórica y, en el caso que nos ocupa, de la pedagogía.

Constitución ontológica de lo pedagógico, lo educativo

Los tropos, de acuerdo con Williams (1953), son el alfabeto del ser. Su importancia constituyente radica en su capacidad para establecer, sostener, trastocar y transformar un principio estructu-

30 En términos de filosofía política, esta primera paradoja, la constitución de una diferencia que se subvierte y se constituye en lo otro, se refiere al exterior constitutivo y al momento de la constitución, a la relación amigo/enemigo, nosotros o ellos.

ral de significación, lo cual implica un principio estructural de intelección, percepción, comunicación, construcción, creación y representación.

Durante el devenir del siglo XXI se ha incrementado de forma significativa la capacidad productiva de la teoría de los tropos en la pedagogía y en la educación y su uso;[31] en términos wittgensteinianos (Wittgenstein, 2017), tiene cada vez un mayor alcance en la comprensión de las prácticas educativas y en la constitución de la pedagogía y lo pedagógico.

La complejidad de la pedagogía y de lo pedagógico exige en este momento un esfuerzo conceptual que permita su comprensión. En esta línea, se plantea que la constitución ontológica de lo educativo, de lo pedagógico, en términos de ángulo, cierre o sutura, mediación discursiva (como lo plantea Laclau, 2014), se produce en la operación pedagógica a través de la inextricable relación entre tres paradójicas formas de relación articuladas por lo agonístico, las cuales se refieren a la fuerza del énfasis en el ángulo constitutivo de la operación pedagógica, que muestra en sentido wittgensteiniano la complejidad de esta operación constitutiva. La mediación discursiva, o ángulo ontológico de la pedagogía, consiste en la inextricable relación constitutiva de la inscripción primaria en la superficie de un HOS particular, inscripción nosotrópica, relación *nosotros-nosotros*; la diferenciación y establecimiento de fronteras, relación *nosotros o ellos*, y la relación amor Poros-Penia (deseo, placer, gozo, sufrimiento), *nosotros y ellos*. Estos énfasis del ángulo de la constitución de lo pedagógico son simultáneos y están en constante movimiento e interrelación.

Esto es, lo pedagógico, lo educativo, se constituye a través de la compleja operación trópica en lo agonístico, entre *nosotros o ellos*, *nosotros-nosotros* y *nosotros y ellos*.

Lo pedagógico y la pedagogía, desde esta perspectiva, constituyen una compleja e indisoluble textura en la tarea de conformación, constitución, construcción, creación de lo humano, de los seres humanos, los sujetos, las personas, los ciudadanos y las ciudadanas.

31 En una búsqueda en internet mediante Google aparecen 97 000 resultados en 0.51 segundos.

Debido a esta complejidad y textura de la construcción de lo humano, la lectura pedagógica es compleja y en ocasiones se confunde o se fusiona con lecturas de otras disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología, la historia y la filosofía. Y sí, por supuesto, lo pedagógico y la pedagogía tienen el atravesamiento y el cruzamiento de múltiples ángulos ontológicos, ya que toda ontología es abierta y porosa y se encuentra atravesada por otras suturas o mediaciones ontológicas, que responden de una u otra forma tanto al estilo de intelección como al establecimiento del ángulo constitutivo de la mirada. Lo que sostiene y construye lo pedagógico y a la pedagogía es la complejidad de los énfasis de su ángulo ontológico constitutivo en su inextricable relación constitutiva.

De tal forma que la posibilidad de lo pedagógico y la pedagogía no se encuentran en la separación analítica de una mirada, sino en la articulación constitutiva, inextricable y en constante movimiento de los énfasis del ángulo de su constitución ontológica. El pensamiento pedagógico está constituido y urdido en esta complejidad. Las áreas, temáticas, prácticas y distintos estudios en el campo de la pedagogía responden a las características de la construcción de los objetos de estudio y las de la práctica, que asumen de múltiples y variadas formas la complejidad del ángulo constitutivo de lo pedagógico y de sus énfasis.

Operación pedagógica

La operación pedagógica consiste en la interpelación, que desde una mediación discursiva pedagógica, se hace a un ente y en la respuesta de este ente, que en el momento de la decisión, o del desplazamiento hacia la interpelación, se constituye en un sujeto pedagógico, lo cual implica un complejo movimiento de las subjetividades, ya que la respuesta a la interpelación, o el desplazamiento hacia ésta, se produce a través de un movimiento trópico, el cual no se rige por ninguna regla sintáctica, contenida en una determinada gramática; se produce una nueva significación, una forma distinta de subjetivación, traducida en polos o rasgos de identificación y en la producción

o resignificación de aprendizajes de los contenidos culturales que circulan en las interpelaciones del entramado social. Esta operación pedagógica se da en una relación agonística que de acuerdo con la triada del ángulo —ontológico— constitutivo es de tipo nosotrópica, antagónica, de deseo, satisfacción, goce, sufrimiento y esfuerzo.

La mediación discursiva pedagógica se conforma en un contexto natural, social, político, educativo, cultural y comporta una figura de ser humano, formas de convivencia e intercambio, formas de vida; esto es, un proyecto humano político-social amplio para conformar, configurar, moldear, formar y educar en su articulación significativa a los sujetos humanos individuales, sociales, educativos, culturales, políticos, éticos y estéticos de una sociedad en el seno de un HOS, de una cultura y en un momento histórico particular, en una época. O bien, aporta elementos nodales en momentos de cambios de época para que los sujetos adquieran las diversas herramientas que requieren para ser constructores de una nueva mediación discursiva pedagógica.

A MANERA DE CIERRE Y APERTURA

La complejidad misma de la pedagogía y de su objeto, atravesada y mediada por la incursión del paradigma empírico analítico en la filosofía, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, ha propiciado y constituido una fuerte polémica en torno a la cientificidad o no de la pedagogía, al concederle o negarle su carácter como disciplina, su valor y su poder discursivo. Esta polémica, que ha durado más de siglo y medio, ha tratado de despojar a la pedagogía y a su objeto de su complejidad, ha provocado su obturación y su forclusión, y la ha reducido a un espacio ontológico y teórico, en el cual se le acosa y se le exige carta de naturalización en el terreno de la ciencia y del conocimiento, como si no hubiese mostrado a través de los siglos su fuerza constitutiva y formadora de lo humano, de los seres humanos.

Como diría Wilfred Carr (2006), es tiempo de darle un digno fin a esta polémica que ha durado más de siglo y medio. Existen nuevos juegos de lenguaje en materia de conocimiento, de resignificación de

la ciencia y es nodal asumir a la pedagogía como una ciencia social,[32] como una disciplina, la cual se ha constituido en los vaivenes entre las epistemologías y las ontologías al arrogarse la complejidad de su constitución ontológica y la potencialidad de la operación pedagógica.

La tarea es ardua y se encuentra abierta a la investigación y a la práctica política, constitutiva de lo educativo y lo pedagógico en el suelo-tierra del contacto cultural de y en nuestra América Latina y en el Caribe.

Referencias

Barros, João Roberto (2017), "Genealogía y crítica. El debate Foucault/Habermas", *Synesis,* vol. 9, núm. 1, pp. 98-111.

Bonfil Batalla, Guillermo (1988), "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos", *Anuario Antropológico,* núm. 86, pp. 13-53.

Bravo, María Teresa, Alicia de Alba, Patricia Ducoing Watty, Carlos A. Hoyos Medina, Bertha Orozco y Claudia B. Pontón (2010), "Teoría y pensamiento educativo. Espacio académico de reflexión y debates", *Revista Digital Universitaria*, vol. 11, núm. 2, <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/int22.htm>, consultado el 2 de febrero, 2010.

Cárdenas, Blanca María (2014), "Construcciones culturales del sabor: Comida rarámuri", *Anales de Antropología*, vol. 48, núm. 1, pp. 33-57.

Carr, Wilfred (2006), "Filosofía, metodología e investigación-acción", en Alejandra Méndez y Susy Méndez (coords.), *El docente investigador en educación*, Tuxtla Gutiérrez, Unicach, pp. 89-118.

Castañeda, Carmen (2006), "La obra *México profundo* del antropólogo Guillermo Bonfil Batalla", en Brigida von Mentz (coord.), *Diccionario Temático ciesas. Resultado de investigaciones, autores y catálogo de publicaciones*, México, ciesas (cd).

Condorcet, Nicolás (2001 [1791-1792]), *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, trad. de Tomás del Amo, Madrid, Morata.

Cube, Félix von (1981 [1977]), *La ciencia de la educación. Posibilidades, límites, abuso político*, trad. de María del Carmen Vicencio, Barcelona, ceac.

32 Como lo ha desarrollado Hoyos Medina (2021).

De Alba, Alicia (2018), "Horizonte ontológico-semiótico, ambiente y educación", en Felipe Reyes Escutia (coord.), *Construir un NosOtros con la tierra. Voces latinoamericanas por la descolonización del pensamiento y la acción ambientales*, México, Unicach/Itaca, pp. 213-235.

De Alba, Alicia (2017), "Sujeto y giro del contacto cultural", en Alicia de Alba y Michael A. Peters (coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo* XXI, México, UNAM, pp. 141-167.

De Alba, Alicia (1997 [1993]), "El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular", en *idem* (coord.), *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, México, UNAM/ Plaza y Valdés, pp. 29-45.

De Sousa Santos, Boaventura (2009), *Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores/ Clacso.

Derrida, Jacques (1975 [1966]), "Génesis y estructura y la fenomenología", en Lucien Goldman, Ernst Bloch, Gilbert Kahn, Jacques Derrida y Nicolas Abraham (eds.), *Las nociones de estructura y génesis*, t.1: *Proceso y estructura: filosofía, fenomenología y psicoanálisis*, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 123-162.

Durkheim, Emile (1975 [1922]), *Educación y sociología*, Barcelona, Península.

Foucault, Michel (1984 [1966]), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, trad. Elsa Cecilia Frost, México, Siglo XXI Editores.

Giroux, Henry (1979), "Hacia una nueva sociología del currículum", en *Educational leadership*, versión en español de H. Rojas, revisión de Prócoro Millán, México, Dirección General de Planeación de la SEP, diciembre de 1997 (mecanograma).

Hoyos Medina, Carlos A. (2021), "Razón y formación de modernidad. Lo constitutivo de la pedagogía como teoría social", tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM (en proceso).

Laclau, Ernesto (2014), "La función retórica de las categorías psicoanalíticas", en *17, Instituto de Estudios Críticos*, <www.17edu.org/blog/item/767-la-funcion-retorica-de-las-categorias-psicoanaliticas>, consultado el 19 de mayo, 2014.

Laclau, Ernesto (2004 [1993]), "Discurso", trad. de Daniel G. Saur, revisión de Rosa Nidia Buenfil, *Topos y Tropos*, año 1, núm. 1, pp. 1-7.

Laclau, Ernesto (1990), *New reflections on the revolution of our time*, Londres, Verso.

Mardones, José María y Nicanor Ursúa (1982), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Barcelona, Fontamara.

Pérez Arenas, David (2008), "Desestructuración de la identidad social de las maestrías en educación: desplazamiento de la formación académica", tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.

Pontón Ramos, Claudia (2011), *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, UNAM.

Rodríguez Jaramillo, Antonio (2001), "La ontología del presente. M. Foucault lector de Kant, Habermas lector de Foucault", *Praxis Filosófica,* núm. 13, pp. 9-26.

Tenti Fanfani, Emilio (1987 [1984]), "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis", en Alicia de Alba (comp.), *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, UNAM, pp. 375-389.

Vigarello, Georges (1982), "Una especificidad epistemológica para las ciencias de la educación", trad. de Marianne Priem, Material para el 2° Programa de Formación de Recursos Humanos, UNAM, México (inédito).

Williams, Donald Cary (1953), "On the Elements of Being", *The Review of Metaphysics*, vol. 7, núm. 1, pp. 3-18.

Wittgenstein, Ludwig (2017 [1953]), *Investigaciones filosóficas*, trad. de C. Ulises Moulines, UNAM.

Investigación educativa. Posibilidades metodológicas a partir de dos nociones: problematización y genealogía

Bertha Orozco Fuentes

> En una perspectiva epistemológica interesa elucidar no sólo la teoría del conocimiento y la manera de hacerla actuar al investigar, sino también las diversas opciones sobre la realidad y sobre el hombre que están implicados en el mismo acto del conocer científico.
>
> Ricardo Sánchez Puentes (1984)

Introducción

Este trabajo explora una mirada y el camino de cómo producir conocimiento en el campo de la investigación social, en general, y particularmente en el educativo; la intención es posicionarnos desde cierta lógica de producción del conocimiento al tomar en cuenta el espacio histórico, socioeducativo y cultural.

El campo de la investigación educativa está mediado, sostiene Alicia de Alba (1990), por la relación entre las "teorías de conocimiento del objeto" (TCO), que son lógicas de pensamiento y formas de intelección, y las "teorías del objeto educación" (TOE) o teorías educativas. Sobre esta relación, años más tarde, la misma autora complejiza su planteamiento al sostener la tesis de que toda identidad y proceso educativos se producen en el marco de un "horizonte ontológico-semiótico" y en éste reinscribe la relación TCO-TOE.

Esta relación no es independiente de los debates epistemológicos y teóricos, en el campo más amplio de las ciencias sociales y humanas; en él, Sánchez Puentes sostiene, siguiendo a Pierre Bourdieu, que las teorías de los objetos sociales (como las sociológicas, eco-

nómicas, de estudios históricos y otras) se distinguen de las teorías del conocimiento científico de lo social. Es decir, que uno es el plano de los objetos sociales y otro es el de las teorías que versan sobre la manera de conocer científicamente esos objetos sociales (Sánchez Puentes, 1984: 131).

La distinción entre las teorías del conocimiento del objeto y las teorías educativas lleva a plantear la pregunta, ¿a partir de cuál lógica de pensamiento leemos la realidad socioeducativa para construir, epistémica y conceptualmente, los objetos de investigación social, en este caso los educativos?

La pregunta es generadora de cuatro elementos expositivos. El primero tiene que ver con la organización del pensamiento y la postura o mirada del investigador para leer la realidad en movimiento, en la compleja relación del *dado-dándose* y como una *totalidad articulada* (Zemelman, 1987); el segundo explora las posibilidades epistémicas de la noción de *problematización* (Foucault, 1991) como perspectiva de investigación; como tercer elemento aparece la noción de *genealogía* como una forma de lectura de la realidad en su devenir histórico no lineal; por último, el cuarto elemento de la exposición se anuda en el plano educativo, en cómo esta triada de la lectura de la realidad, el dado-dándose, la problematización y la genealogía, se constituye en un dispositivo de lectura de la realidad que guía el estudio sobre los problemas de investigación educativa.

Primer elemento: Lectura de la realidad social

Comencemos por recordar los alcances y los límites de la tradición positivista en la investigación social, particularmente el paradigma de la explicación y la lógica formal, cuyos cánones de investigación se fundamentan en el método científico, en la exclusividad de la razón y en el predominio de la observación empírica (Mardones y Ursúa, 1983). La observación empírica mediante los sentidos, en la práctica investigativa, privilegia a los indicadores analíticos expresados en un lenguaje formal unívoco (de ahí el predominio del lenguaje matemático y la lógica formal del lenguaje), la comprobación de

hipótesis, el empleo de leyes explicativas o hipótesis teóricas como punto de partida conjetural y normativo de toda investigación.

Ciertamente, desde el enfoque y postura positivistas, empírico-analíticos, que en determinados momentos históricos se ha incorporado al campo de la investigación educativa, sí se produce conocimiento de lo social, sin duda alguna, mas lo que aquí se expone es la posibilidad de tomar distancia de esta postura y seguir una vía alterna de indagación, cuyo foco de atención explore otras formas de lectura de la realidad y de los fenómenos sociales observados, para describir la empiricidad de los objetos a partir de su historicidad y del papel de los sujetos sociales participantes en los procesos de producción científica.

La explicación comprensiva, hermenéutica, cualitativa, de estos procesos, describe la especificidad histórica y la cualidad subjetiva y social de los fenómenos analizados. Esta otra postura de investigación se distingue del paradigma empírico-analítico porque desarrolla modos de pensar los objetos humanos y sociales que, sin negar la empiricidad de los fenómenos, reconoce que éstos están cargados de las historias de los sujetos sociales implicados y se expresan como significados, como discursos.

Los discursos son configuraciones explicativas, pero de un tipo de explicación que no deriva "exclusivamente" de la observación sensorial empírica, sino que, como discursos, se expresan en modos de significación del objeto en relación con los contextos históricos, sociales, políticos y culturales como referentes necesarios desde donde el investigador o la investigadora leen la realidad y construyen objetos de conocimiento, al identificar y analizar las condiciones materiales históricas en que los sujetos producen saberes, en sus contextos culturales y sociales amplios, políticos, locales y subjetivos.

Al mismo tiempo, el investigador o la investigadora se reconocen como implicados en esos procesos históricos y, por lo mismo, evalúan su propia perspectiva teórica, que les sirve de base para construir andamios de observación, así como para asumir y hacerse cargo, ética y políticamente, de los resultados de su investigación.

La opción epistémica, teórica y metodológica, es un asunto de decisión del investigador, quien interroga su propia mirada y se

posiciona en un espacio epistémico y teórico para investigar aquello que queda fuera de los cánones de la cientificidad positivista; eso que queda excluido de la producción de conocimiento es necesario tomarlo en cuenta también, porque es constitutivo de los objetos de conocimiento.

El conocimiento y su proceso de producción no son neutros, de ahí que se deban explicitar los fundamentos epistémicos y teóricos que posicionan al investigador para obtener una lectura de la realidad, cuando investiga y propone argumentos explicativos sobre un asunto. Metodológicamente, estos fundamentos hacen posible la construcción de ángulos de observación sobre esa realidad y permiten identificar objetos de conocimiento humano social en un campo de prácticas sociales, políticas y culturales. Sobre algunas de estas cuestiones versa este capítulo.

El reto de pensar la realidad en movimiento

La intención de quien investiga es construir aproximaciones acerca de la realidad social en su movimiento cambiante en tiempos de crisis, de cambios acelerados, a la vez que reconocer ciertos elementos emergentes que tienden a modificar las prácticas sociales. Se trata de aprehender de lo procesual de la realidad objetos discursivamente construidos y cargados de historia, no como una realidad fijada o representada en estructuras dadas, sujetas a leyes explicativas o regularidades teleológicas y no históricas.

Esta realidad, en su dinamismo, moviliza procesos del pasado en situaciones presentes. El pasado es a la vez un presente entretejido con nuevos giros, azares y sorpresas; es decir, el dinamismo se produce en el devenir, por esto mismo hablamos del movimiento de la realidad en el *dado-dándose*, como lo pensó en su momento Hugo Zemelman (1987).

En otro sentido, pero equivalente, en el campo de la historia Fernand Braudel (1968) planteó que ésta se explica por el entrecruce de muchas historias, lo cual da sentido a esta pretensión de leer la

historia no linealmente, cuyo devenir es mediado por temporalidades distintas e interrelacionadas.

La temporalidad en la producción de conocimiento no se observa como una línea continua, como pasado-presente-futuro; por tal motivo, es necesario un esfuerzo de entendimiento de los movimientos complejos del devenir histórico. ¿Cómo leer este movimiento mediado por el juego de relaciones intersubjetivas y de poder de los sujetos situados en contextos sociales, económicos, políticos y culturales, interconectados en estructuras macro y micro y en su devenir e historicidad?

Conocer la realidad en su historicidad o genealogía, exige del observador una mirada de conjunto o compleja, frente a una realidad entrecruzada por procesos sociales amplios, institucionales y subjetivos, de manera relacional. Esta decisión sobre la *mirada* (Pérez Arenas, 2008)[1] y el posicionamiento en la investigación social toma como uno de sus fundamentos a la lógica y la tradición dialéctica de la *totalidad* como un *todo-relación* o *articulación* (Zemelman, 1987; Zemelman, 1992a; Zemelman, 1992b), al tiempo que se recuperan algunas conceptualizaciones y conceptos posestructuralistas como la *problematización* que es equivalente a la investigación, para observar el devenir como *genealogía* (Foucault, 2000).

La elección de esta perspectiva deriva en una postura hermenéutica por la cual se privilegian los modos de análisis cualitativo, si bien se reconoce lo cuantitativo como elemento útil y como una veta analítica, contextual y problematizadora de los fenómenos sociales y del conocimiento producido. A partir de ello, se puede sostener que el saber producido es potencial para las prácticas de participación e intervención social, porque propicia un campo de opciones posibles de ser objetivadas en forma de prácticas en los diferentes planos y espacios sociales en los que se producen.

1 El autor sostiene: "Comprendo *la mirada* como el ángulo desde donde nos posicionamos para hacer una lectura de la realidad y los problemas que de ella decidimos investigar, es algo que va más allá de la postura teórica que asumimos, las categorías y conceptos en que nos apoyamos para explicar y comprenderlos; tiene que ver más con la incorporación de todo esto a los esquemas de pensamiento que nos permiten elegir y tomar decisiones personales en relación con un objeto de estudio y una práctica social" (Pérez Arenas, 2008: 19).

Al comienzo, el investigador o la investigadora conocen, en parte, el campo que exploran, poseen saberes teóricos y empíricos como primera aproximación; un saber investigativo entre teoría y empiria, y guarda una relación estrecha, no de correspondencia lineal pero sí de un trabajo en el que "las encrucijadas teóricas se elaboran a partir de un cierto dominio empírico" (Foucault, 1991: 231). El posicionamiento teórico adquiere importancia, es otra elección-decisión en juego por parte del sujeto que investiga, que lo coloca en una postura epistémica y teórica particular y, en tanto decisión, adquiere una dimensión política y gnoseológica (Zemelman, 1987).

El dominio empírico del que habla Foucault (1991) forma parte del conocimiento subjetivo que sitúa al investigador frente a un campo de estudio, ante el cual hay que dudar, a la vez que asumir decisiones de postura para leer, comprender e interpretar la realidad, al tiempo que se recupera el legado de saberes teóricos de las tradiciones de pensamiento en las que se ha formado el investigador. En ocasiones, quien investiga tiene que hacer un esfuerzo intelectual de distanciamiento de algunos saberes que ya porta, porque pueden resultar insuficientes o requerir ser complementados, en cuanto a sus apoyos teóricos y metodológicos, para entender la realidad en su movimiento complejo.

Aquí se presenta el momento de lo metodológico, ¿cómo articular perspectivas de distintas filiaciones teóricas? Es posible usar la teoría para interrogar los problemas, es decir, usar la teoría críticamente (Zemelman, 1987; Zemelman, 1992a; Zemelman, 1992b) como teorización, o como trabajo *teorético,*[2] mediante la habilitación de categorías construidas por el investigador al articular conceptos provenientes de otros campos disciplinares y teóricos, bajo un escrutinio o vigilancia epistemológica, para elaborar configura-

2 La teorización se configura como un "despliegue teorético, buscando el papel que juegan las proposiciones iniciales que enuncia, para indagar cómo es posible un acoplamiento pertinente de los marcos referenciales teóricos que coadyuven a la explicación acerca de atributos particulares del objeto, de su referencialidad multicausal, su desenvolvimiento particular y, en cierto modo, un cierto cálculo racional de su posible e hipotético devenir específico [...], incorpora y genera categorías y conceptos, los cuales, a su vez, permiten delinear más finamente las características primordiales que se van detectando con relación al objeto de estudio" (Hoyos Medina, 2010).

ciones conceptuales y metodológicas que permitan leer los ángulos de observación en relación con el problema de investigación social.

En síntesis, se trata de entender la realidad presente, que se problematiza desde horizontes espacio-temporales amplios, los cuales se entrecruzan con procesos institucionales y subjetivos, en un juego de relaciones convergentes, divergentes y paradójicas, mediadas por tensiones a la vez que por regularidades.

Relacionalidad y articulación en la lectura de la realidad

Una forma alterna de investigación es comprender la realidad como un sistema o totalidad compleja en movimiento, en proceso; esto es, observar los procesos de estructuralidad de las estructuras. ¿Cómo aprehender no la estructura sino el movimiento de la realidad —en su genealogía— de la cual surge la estructura? ¿Qué se restructura, o gira hacia otra dirección, en ciertas etapas, se detiene o camina lento y pareciera que el objeto o problemática no acaba de estructurarse? ¿Esa idea de inacabamiento será equivalente a lo procesual estructurante?

El devenir de lo indeterminado de la realidad hacia lo determinado presente se articula con estructuras sociales, políticas y culturales dadas y sedimentadas del pasado, pero actuantes en un presente. Para Hugo Zemelman esta lectura de la realidad es una "reconstrucción articulada y un todo relación" (lo relacional) de múltiples procesos sociales, situados en diferentes dimensiones (sociales, políticas, culturales, ideológicas, etc.), escalas de tiempo y espacios culturales (Zemelman, 1987; Zemelman, 1992a; Zemelman, 1992b).

Relacionalidad y discurso

La lógica de la articulación es equivalente a la lógica de la relacionalidad o lógica hegemónica subyacente a la categoría de *discurso* de Ernesto Laclau. El discurso es una configuración significativa, siguiendo al segundo Wittgenstein, conformada por dos tipos de

"actos y elementos, lo lingüístico y lo extralingüístico", imbricados en una finalidad pragmática del lenguaje en un contexto dado (Laclau, 1990: 114).

El discurso refiere no sólo a los actos de habla, sino a un sistema relacional o campo de significación en el que se despliega la relacionalidad de los actos y los elementos diferenciales e inconexos (lógica de la diferencia), que se hacen equivalentes conceptualmente —sin excluir su carácter diferencial; lógica de la equivalencia— en su relación con elementos compartidos para un fin pragmático en contextos con historia, cultura, tradición e intereses de los sujetos sociales.

Un objeto, sostiene Laclau, no implica poner en duda su empiricidad, ese objeto se produce en la relacionalidad que comparte con otros elementos dentro del sistema o configuración discursiva. Entiéndase que el significado no sólo depende del acto o uso de elementos lingüísticos y extralingüísticos, sino de sus usos en un contexto determinado, compartido por los sujetos que se encuentran y enfrentan entre sí.

> Es decir que, en nuestra terminología, toda identidad u objeto discursivo se constituye en el contexto de una acción. [Del mismo modo…] toda acción no lingüística también tiene un significado y, en consecuencia, encontramos en ella la misma imbricación entre semántica y pragmática que encontramos en el uso de las palabras (Laclau, 1990: 116).

Con base en las lógicas de la articulación y de la relacionalidad discursiva es que entendemos como configuraciones discursivas a los objetos de estudio específicos, tanto de producción teórica como en los procesos prácticos, culturales y sociales.

En consecuencia, lo que se trabaja como proceso investigativo es una configuración y reconfiguración del objeto que se procesa por etapas y aproximaciones en fases, o filones de investigación, no siempre de manera lineal, las más de las veces volviendo la mirada a situaciones ya observadas con anterioridad, pero ahora a partir de la problematización de una verdad presente, de manera que lo pasado se lee con otros ojos y con otros referentes; así, emergen rasgos o

claves de las fuerzas y las prácticas que se actualizan o *reactivan,* en términos de Laclau (1990), en el presente.

Laclau recupera el concepto de *reactivación* de Husserl; parte del señalamiento que hace el filósofo alemán sobre *la* "rutinización de una disciplina científica" en cuanto a que los resultados de investigaciones originarias "tienden a ser dados por sentado", dejando en el olvido "la intuición originaria" que la fenomenología trascendental husserliana aportó (Laclau, 1990: 50). La reactivación es compatible con el modo no lineal de la historia.

La rutinización y el olvido de los orígenes es lo que Husserl denominó "'sedimentación', la recuperación de la actividad constitutiva del pensamiento la denominó 'reactivación'" (Laclau, 1990: 51). Laclau, por su parte, toma distancia de la fenomenología husserliana tal cual e introduce el elemento de la "contingencia radical", y entiende el sentido del origen dentro de un "sistema de opciones históricas"; en su perspectiva, la reactivación no es más una vuelta a los orígenes tal cual fueron, sino la recuperación del "sistema histórico de posibilidades alternativas" que fueron desechadas al imponerse por la fuerza (relaciones de poder) frente a aquello que se sedimentó y que después se observa como lo tácito del conocimiento de una disciplina científica y su manipulación rutinaria (Laclau, 1990: 50).

El concepto de reactivación nos es útil como un elemento clave que permite leer de otro modo las conexiones entre presente-pasado, pasado-presente y sus intrincadas relaciones en el campo de los estudios sociales, así como alargar la mirada para alcanzar un horizonte de estudio y de prácticas; horizonte posibilitador y viable.

Segunda parte: Problematización e investigación

Aquí se ha expuesto la importancia de la lógica relacional y la forma de organizar el pensamiento y la mirada para leer, analizar, comprender e intervenir la realidad social en su historicidad, en su complejidad; toca ahora analizar las posibilidades que brinda la noción de problematización en la investigación social.

La "problematización", como herramienta conceptual y estrategia de investigación, se recupera del plano epistémico y teórico de Michel Foucault y de otros autores previamente citados, como Zemelman (1987; Zemelman, 1992a; Zemelman, 1992b) y Sánchez Puentes (1995). Foucault afirma que la investigación es un ejercicio de permanente reflexión sobre las palabras o verdades, que a través de prácticas e interrelaciones humanas moldean a las subjetividades. Concibe a la investigación humana, filosófica e historia del pensamiento, como un esfuerzo y "camino para pensar [...], de ahí deriva la idea de problematización" como proceso de búsqueda, "para pensar algo diferente de lo que hasta entonces se pensaba" (Foucault, 1991: 230) en relación con un campo de saber particular.

La problematización es una "noción de soporte", que por aproximaciones va configurando un modo de contar la historia no del pensamiento sobre algo, sino del "modo" en que el pensamiento y la verdad contada sobre ese algo se relacionan y se problematizan (Foucault, 1991: 231).

> Problematización no quiere decir representación de un objeto preexistente, ni tampoco creación por medio del discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento (ya sea bajo la forma de reflexión moral, de conocimiento científico, de análisis político, etc.) (Foucault, 1991: 231-232).

En el plano metodológico, esta noción permite organizar una estrategia de investigación por aproximaciones y la creación de andamios analíticos para poder profundizar en el análisis de procesos complejos en los que se ponen en juego prácticas sociales y humanas, en contextos cambiantes, en cuyo devenir se van sobreponiendo pliegues de manera no regular, que a su vez generan repliegues e intersticios que se pueden capturar u observar mediante un esfuerzo analítico.

Al usar teórica y metodológicamente la noción de problematización como una estrategia de investigación por aproximaciones, un hallazgo, o punto de llegada, en el curso del proceso de investiga-

ción, permite a la vez trazar nuevas rutas de indagación e indicar el tipo de herramientas o categorías para encontrar las claves del saber o verdad histórica en estudio, o el modo en que los sujetos ponen en juego su saber para poder localizar y analizar algo inteligible en el margen de las relaciones de fuerza y poder que le son posibles; esto es, lo que los sujetos pueden hacer con su saber.

Problematización y especificidad

La opción, en este caso, es partir de la "problematización" de las relaciones construidas intelectivamente; así, el punto de anudamiento es un todo relacional o campo de problemas (Sánchez Puentes, 1995) que se concreta como objeto de estudio en su "especificidad compleja" (Orozco, 2010) y como un ángulo de observación que se produce en el entrecruce de elementos y temporalidades.

El objeto se configura como una especificidad compleja, se produce en el juego relacional de diversos planos, dimensiones y niveles de realidad —como lo plantea Hugo Zemelman (1987) — al concebir la realidad como una totalidad articulada, que en su conjunción es captada o problematizada por el observador que captura un haz de articulaciones analíticas o indicios para ser explorados y analizados en el proceso de indagación.

Sobre la especificidad compleja que se construye como ángulo de observación, se constituye un modo particular de entender la relacionalidad que se teje entre procesos, planos y niveles de realidad; es un modo de organizar las inconexiones, los puntos de fuga, los no lugares, tanto las regularidades como los azares (Foucault, 2000).

La especificidad compleja no es un tejido simple o secuencial de relaciones variables de *a* y *b,* luego *f* y *p*, sino de una captura-construcción o reconstrucción articulada en sus procesos de regularidad, en sus contradicciones y tensiones, que dinamizan la realidad en movimiento.

La investigación, así entendida, es un camino de problematización para pensar algo distinto de lo que el sujeto que conoce ya sabe; esto supone que el investigador o la investigadora, al establecer una

relación de conocimiento con la realidad, pone a prueba e interroga sus propios saberes, hasta el mismo saber que lo constituye como sujeto de conocimiento; de este modo puede modificar lo que ya sabe, incluso reafirmar lo que ya sabe y de lo que está convencido. Al final, en ese juego, él mismo se modifica como sujeto cognoscente.[3]

Genealogía, una forma de lectura de la realidad

En su ensayo, *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Michel Foucault (2000) define a la genealogía, siguiendo la línea nietzscheana, como el despliegue de la historia como "acontecimiento". Así, toma distancia radical del modo tradicional de estudiar la historia y contarla de otro modo. En su obra, Foucault ofrece una historia del pensamiento de las humanidades y muestra cómo una verdad contada sobre algo tiene una génesis y no un origen predeterminado como última verdad o verdad absoluta.

Esta forma radical de mirar el movimiento de la historia posiciona al filósofo francés para narrar los acontecimientos que han dejado huella en los archivos y la memoria de los sujetos.

> La genealogía [...] sólo debe ser esa agudeza de la mirada que distingue, distribuye, deja actuar las desviaciones y los márgenes —una mirada disociante capaz de disociarse ella misma y de borrar la unidad de ese ser humano supuestamente capaz de llevarla soberanamente hacia su pasado (Foucault, 2000: 44).

La genealogía localiza la singularidad de los "acontecimientos" entre los detalles y los pliegues de la historia, entendida como una totalidad articulada, para captar sus conexiones y sus efectos en donde menos se espera que aparezcan. No basta recopilar los datos como referencia de un proceso, el desafío consiste en describirlos en sus "jugadas" manifiestas, a la vez que llenas de silencios, luchas,

3 Esto último alude a un plano ontológico del sujeto investigador, estrechamente vinculado con el plano epistemológico que aquí se aborda.

contradicciones, conquista de espacios, para dar cuenta de algo que escapa a la mirada del observador superficial.

El acontecimiento o conjunto de acontecimientos es lo que el genealogista observa de otro modo, al analizar procesos, relaciones, acontecimientos de larga o corta duración, y así muestra la traza de huellas y relaciones indeterminadas. El acontecimiento es eso que "pasa inadvertido por no tener historia —los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos—" (Foucault, 2000: 12), que es parte misma de la vida subjetiva, que se entrecruza con las decisiones en los escenarios de actuaciones en la polis.

Esta dimensión subjetiva del acontecimiento se entrecruza con el análisis de los procesos sociales amplios, por esto es posible construir lecturas de la realidad entre lo macro y lo micro; entre el pasado que se hace presente a través de tradiciones; entre procesos de larga data y estructuras dadas pero actuantes en el presente, que pueden hacer visibles los mecanismos de imposición y resistencias en coyunturas presentes.

El "acontecimiento" (Foucault, 2000) no es una secuencia de sucesos, se trata más bien de sorpresas, hallazgos, saltos, tensiones, marcas que la mirada del genealogista capta en el punto de su "procedencia", ante la "emergencia" de fuerzas entreveradas en capas, pliegues o intersticios de la historia; lugares silenciosos, encubiertos por otros tantos sucesos sobrepuestos en otro tiempo, que una mirada superficial no puede ver.

El acontecimiento puede ser el lugar del "no lugar" que el genealogista descubre porque, en el fondo, la fuerza de su procedencia irrumpe y hace que emerjan verdades (saberes) social e históricamente construidas.

> Hay que saber reconocer los acontecimientos de la historia, sus sacudidas, sus sorpresas, las vacilantes victorias, las derrotas mal digeridas, que explican los comienzos, los atavismos y las herencias; como también hay que saber diagnosticar las enfermedades del cuerpo, los estados de debilidad y de energía, sus fisuras y sus resistencias, para juzgar lo que es un discurso (Foucault, 2000: 24).

Eso que pasa no es la empiricidad pura y su recuento lineal, sino un conjunto de relaciones que se configuran como un ángulo de observación en su especificidad compleja, que hurgan en rincones escondidos, al revisar archivos que contienen escenas dispersas de acontecimientos de larga data, o más cercanos al tiempo del investigador. Por esto, "la genealogía es gris, meticulosa y pacientemente documental. Trabaja con pergaminos embrollados, borrosos, varias veces reescritos" (Foucault, 2000: 11).

Tres conceptos ayudan a comprender el sentido de los acontecimientos o el sentido de la historia como genealogía: "origen, procedencia o comienzo y, emergencia" (Foucault, 2000: 23-38), hasta que llega a ser una "invención", como un modo de saber que se distancia de un conocimiento inmutable; esto lo sostiene Foucault en "La verdad y las formas jurídicas" (1999).

El *origen* es un término que responde más a la búsqueda de una significación ideal o teleología; es decir, a la búsqueda de una "esencia exacta de la cosa, su posibilidad más pura, su identidad cuidadosamente replegada sobre sí misma o lugar de la verdad" (Foucault, 2000: 17). Lo que se encuentra en el origen "es su discordancia con las otras cosas", la verdad última nada tiene que ver con un saber positivo. Lo que aparece como verdad de las cosas es sólo verdad del discurso como práctica social en el juego de estrategias de poder que se presentan en su superficie. La mirada genealógica refuta esa "verdad" inmóvil, posibilita un giro en la estrategia de la verdad y encuentra que ella no es más que un juego de fuerzas y "azar en los comienzos" (Foucault, 2000: 23), por eso la historia puede ser contada no linealmente.

Lo que muestra Foucault del pensamiento nietzscheano es una historia más bien dispersa y discontinua, que encuentra en el pasado no un origen mítico, sino la procedencia de un comienzo, como una especie de "tronco o raíz que alude a la vieja pertenencia a un grupo —el de la sangre, el de la tradición" (Foucault, 2000: 25), a una identidad ideal: "La procedencia permite reconocer bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de los acontecimientos a través de los cuales (gracias a los cuales, contra los cuales) se han formado" (Foucault, 2000: 26-27).

Para Foucault, el afán del genealogista por ordenar el discurso está en que encuentra algo así como un *"gran murmullo incesante y desordenado"* (Foucault, 2009: 51; cursivas nuestras). Para ordenar ese murmullo en el acontecimiento, propone analizar series de acontecimientos en una narración inteligible, habrá entonces que "restituir al discurso su carácter de acontecimiento" (Foucault, 2000: 51), en su devenir.

La *emergencia* es un concepto vinculado con el de *procedencia*, colabora en la explicación compleja que se distancia del origen verdadero inexistente. La emergencia es el "punto de surgimiento o principio singular de una aparición" del acontecimiento y siempre se produce en un sistema de sometimientos (Foucault, 2000: 33-34), que da "la entrada en escena de las fuerzas", muchas veces soterradas y sometidas que emergen como "su irrupción" (Foucault, 2000: 36-37), de ahí su fuerza potencial.

Aquí Foucault introduce la idea de *fuerza* como relaciones de poder; el poder es esta distribución entre las fuerzas y sus distancias en un campo, a través del cual se intercambian palabras y acciones. Las fuerzas sometidas no desaparecen, se mantienen a distancia pero activas, reaccionan, se reactivan bajo ciertas circunstancias históricas y desde los "bajos fondos" resisten en forma de fuerzas de resistencia; a la larga pueden ganar espacios en el campo de lucha bajo estrategias efectivas de resistencias. Ahí, justamente ahí, se produce un nuevo rasgo de la emergencia que designa un lugar de enfrentamiento, pero no en un campo cerrado o en un plano en el que los adversarios estarían en igualdad, más bien ese campo es un no-lugar o una distancia, y la emergencia se produce en el intersticio.

Las más de las veces los elementos explicativos no son aprehensibles a simple vista, requieren ser problematizados desde una mirada que penetre su movimiento o genealogía. Las categorías específicas de origen, comienzo y emergencia, abren un camino para hurgar en algunos elementos del fenómeno en estudio. A veces son poco visibles en sus capas sobrepuestas, en sus fondos más o menos claros u oscuros, como claroscuros que develan tramas o relaciones complejas que en su movimiento —como totalidad en movimiento— van constituyendo a las subjetividades, a las formas de relación

y a las fuerzas que éstas entablan para imponer sus saberes, "sus" verdades, su propia historia.

La discontinuidad

Un principio que favorece la problematización de la realidad es el de *trastocamiento*, que ante lo que se creía un comienzo o fuente natural diáfana del discurso, justo ahí, se produce el "*juego negativo de un corte y una rarefacción del discurso*" (Foucault, 2009: 52; cursivas nuestras). Esa rarefacción no oculta algo inmanente, sino la serie de jugadas y relaciones de fuerzas (juego de poder) que en su movimiento incuban e instalan una serie de cambios. Aquí, recurre el filósofo francés a un segundo principio de método, el de discontinuidad. "Los discursos deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan, a veces se yuxtaponen, pero que también se ignoran o se excluyen" (Foucault, 2009: 53).

Otros dos principios o reglas de método se requieren también en el análisis genealógico: el principio de especificidad y el de la exterioridad. La especificidad no corresponde a significaciones previas al discurso, no es algo que está ahí, dispuesto previamente par ser develado sencillamente en una sola operación o momento descriptivo; el discurso se constituye a partir del análisis de prácticas que el analista impone a las cosas como especificidad y así se organiza la regularidad (Foucault, 2009: 53).

La exterioridad es el otro principio del método. Puesto que la explicación del discurso no está previamente en su interior, una vez que se ha identificado el orden de la regularidad, éste permite ir a lo externo, en donde se aclaran sus "condiciones de posibilidad y los límites del acontecimiento" (Foucault, 2009: 53). En síntesis,

> lo importante es que la historia no considere un acontecimiento sin definir la serie de la que forma parte, sin especificar el tipo de análisis de la que depende, sin intentar conocer la regularidad de los fenómenos y los límites de probabilidad de su emergencia, sin interrogarse sobre

> las variaciones, las inflexiones y el ritmo de la curva, sin querer determinar las condiciones de las que dependen (Foucault, 2009: 56-57).

Con estas nociones y sus particularidades o categorías, retomamos en el siguiente apartado el tema de la investigación educativa, pues las hemos probado en algunos estudios sobre el campo del currículum (Orozco, 2015), en el cual han sido puestas a prueba en cuanto a sus posibilidades metodológicas.

Tercera parte: Problematización y genealogía para mirar las reformas educativas

La investigación como problematización de los discursos educativos, con una mirada que escudriña su proceso genealógico, permite explorar los acontecimientos de la reforma y cambios educativos recientes que emanan de una política educativa global, que irradia hacia las regiones del mundo como un discurso verdadero que supone la superación y mejora de los problemas educativos en el siglo xxi.

Los cambios acelerados en el proceso de las reformas educativas irrumpen aproximadamente desde los años noventa del siglo pasado, mediante programas para la innovación, la calidad y la excelencia, supuestos nuevos cánones de una verdadera reforma que superará las problemáticas educativas, según los discursos político-educativos oficiales, en el ámbito global y en las diversas regiones y países empeñados en transformar sus sistemas educativos.

Frente a este discurso oficial, la noción de problematización es una opción de investigación, teórica y metodológica. Para hacerlo, no sólo se requiere saber de educación en términos de procesos y prácticas (su empiricidad), sino también resolver un asunto epistémico, teórico y metodológico; esto es, cómo construir la "mirada" (Pérez Arenas, 2008) para dirigir la observación tratando de ordenar el discurso de la reforma educativa desde una perspectiva amplia, compleja, histórica, reconociendo sus posibles logros, pero siendo críticos de sus repercusiones sociales y sus contradicciones.

Los nuevos cambios se procesan en las instituciones educativas con diferentes ritmos, con logros de distinto alcance, que difícilmen-

te se unifican en resultados cabalmente exitosos. ¿Cómo entender, entonces, los procesos complejos de los cambios educativos encauzados por la reforma? ¿Qué discursos y prácticas educativas se movilizan en las tramas del saber y del poder que los sujetos educativos ponen en juego? ¿Cómo entender estas jugadas?

Los modelos para el análisis curricular basados en la planeación sistémica, racional, unilineal, son ya insuficientes metodológicamente para acercar algunas explicaciones a este tipo de preguntas; de ahí la opción de construir otros dispositivos de lectura de la realidad educativa, basados en las conceptualizaciones expuestas en los apartados anteriores.

Las iniciativas de reforma de la educación en México, en los diversos niveles educativos, se pueden rastrear como un campo de propuestas, discursos educativos y fuerzas en tensión, en el que se enfrentan diversas posiciones de sujetos educativos; por un lado, quienes sostienen y justifican el proyecto oficial de los últimos gobiernos para cambiar, modernizar, transformar la educación; por otro, los movimientos de resistencia de educadores, que con base en su propio saber educativo develan los alcances, los límites y las tensiones de las propuestas reformistas.

Son los sujetos de la educación quienes se encuentran en ese espacio o escenarios de la reforma; juegan desde sus intereses sobre lo educativo; se encuentran, toman distancias, calculan sus jugadas en un campo de fuerzas; son voces resonantes o silenciosas que se expresan mediante alianzas y distanciamientos en la escena de los cambios educativos. Nada ni nadie tiene la verdad o la fórmula del cambio en educación, éste se constituye como una síntesis de elementos en juego encontrados en un campo relacional —la totalidad articulada— de fuerzas.

En este escenario histórico, en términos genealógicos, lo que está en juego no es la reforma como verdad, aunque se pregone con rasgos de verosimilitud, sino un juego de cambios, retrocesos, reactivaciones, posiciones de resistencias y tensiones que se expresan como fragmentos de discursos educativos: el currículum, la evaluación, la certificación, la idea del enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante, la incorporación de las tecnologías de la información y la

comunicación, la atención al vínculo de la educación y el trabajo sin cuestionar el modelo de producción y desarrollo, la productividad, las competencias para el trabajo, entre otros fragmentos de discursos que se proponen para reformar los sistemas educativos en los diferentes niveles y modalidades en que se organiza la educación en México.

Éstas son las cartas del juego de la reforma educativa, pero ¿qué sentido tiene esta dispersión y fragmentos de propuestas de cambio, cuyo eje articulador es el discurso de la reforma en sentido amplio? ¿Qué hay detrás, en el fondo y apariencia del discurso?

Hay que aclarar que este ejercicio de interrogación no quiere decir que nos opongamos a los cambios necesarios y urgentes que se requieren en las instituciones educativas. Lo que se propone, más bien, es interrogar a ese lenguaje oficial desde las condiciones de posibilidad y de las historias educativas en las cuales pretende inscribirse como solución verdadera de los problemas educativos presentes.

Lo que permite la articulación conceptual de la problematización y la mirada genealógica, es una percepción de que los cambios en materia educativa deben ser analizados ya no desde las lógicas de la planeación sistémica, lineal y eficientista de los años setenta y ochenta del siglo xx (lógica racional prescriptiva), sino interrogando el sentido del enfoque sistémico formalista que persiste como discurso de la reforma.

Este giro obliga a construir categorías de análisis para escudriñar los procesos, a veces ilegibles, y el lugar de aparición de fuerzas y huellas del pasado local o social amplio; esto es, analizar la reforma como objeto de estudio desde una perspectiva problematizadora y una mirada genealógica.

Se opta por el camino de la problematización y la genealogía, y si bien se reconocen los avances de las reformas educativas, éstos no resuelven del todo los problemas, no siempre se perciben como logros positivos o como prácticas hacia un nuevo ordenamiento sin conflictos.

La reforma educativa y sus propuestas de innovación y cambio se desarrollan como campo de fuerzas en tensión, en lucha, en el que participan los sujetos de la educación: el magisterio, los gestores, los sindicatos, los profesores, los investigadores, los estudiantes y

padres y madres de familia, los medios de comunicación, entre otros sujetos, quienes concurren en ese espacio con sus intereses, visiones y fines educativos, y expresan sus voces, abiertamente o de manera silenciosa, entre alianzas y distanciamientos; nada está escrito como verdad, nada ni nadie tiene la verdad o fórmula del cambio educativo, éste se constituye como una síntesis y propuestas derivadas de los mecanismos de lucha, resistencia e imposición.

Cuarta parte: El dispositivo de observación

La problematización requiere la construcción fina de una herramienta o dispositivo de observación educativa, porque una mirada disociante, capaz de disociarse ella misma, requiere de dispositivos que "son máquinas para hacer ver y hacer hablar" (Deleuze, 1999; Jiménez, 2000: 90) a los acontecimientos educativos. Los dipositivos son como lentes, con mayor o menor grado de visibilidad y alcance de mira, que se arman según las necesidades del observador, a partir de la problematización de un objeto-problema.

Se necesita otro dispositivo de observación, no sistémico, para mirar el discurso de la reforma; por lo tanto, se decide estudiar no el cambio o conjuntos de cambios en sí mismos, en su descripción superficial y en su cronología, sino observar la complejidad, las relaciones, los cruces y los intersticios de los cambios educativos. Se requiere, por consiguiente, construir una categoría para observar la complejidad del cambio en educación, una que haga posible problematizar en su especificidad compleja los procesos educativos actuales.

Analizar el cambio educativo en su movimiento histórico, y en su complejo dinamismo, permite escudriñar tanto en el fondo como en los pliegues de los procesos institucionales de la reforma educativa. Inmediatamente aparecen los primeros escamoteos de la propia categoría como dispositivo de observación, o de nuestro propio discurso para el análisis educativo, ya que son escasas las metodologías posibilitadoras para el estudio del cambio como objeto inacabado y móvil, tanto en sus procesos internos multidimensionales, como en los azarosos y dispersos; usualmente, lo que se documenta son los

cambios en sus inicios sin llegar a ver resultados tangibles o exitosos (Flores y De la Torre, 2010: 1018-1019).

Los cambios, en su materialidad procesual, se pueden representar como flujos de agua que las manos quieren asir e irremediablemente su captura se torna fugaz; tan pronto el cuenco de las manos se esfuerza por contenerla y retenerla, ésta encuentra fisuras por las que se cuela y fuga, dejando el cuenco vacío. El cambio es casi inaprensible; en cuanto lo intuimos, vemos o asimos, el objeto móvil ante la mirada que intenta "fijarlo en su vista" se diluye, se esfuma y escapa.

El cambio no se produce a partir de una causa visible que termina en un resultado efectivo y nítido. El cambio no tiene principio y fin definidos en relación con la temporalidad de las instituciones donde se ensayan los programas de la reforma educativa, según sus condiciones y sus ritmos; por tal motivo, el cambio es una construcción del proceso, un devenir en cuanto a la temporalidad de los avances y retrocesos, giros, ritmos acelerados, acompasados, intermitentes, intensos o suaves en su movimiento. El cambio es una especificidad compleja o un todo relacional que se "lee" como un conjunto de procesos en movimientos específicos.

El cambio educativo, como proceso histórico, es un movimiento complejo que puede ser capturado como una serie dispersa y discontinua de acaecimientos y "eventualizaciones" (Minello, 1999: 108),[4] cuya condición de legibilidad e inteligibilidad puede ordenarse como discurso al describir sus "regularidades en su homogeneidad discontinua" y asistemática (Foucault, 2009: 55, 57).

Es difícil intentar penetrar y capturar el "orden del discurso" (Foucault, 2009) de un objeto móvil como la reforma educativa, debido a que los hilos discontinuos y azarosos que configuran los cambios educativos no son precisos, claros, accesibles e inteligibles; algunos son diferenciables y localizables, otros no tanto, requieren construirse como datos legibles, como construyendo una hermenéu-

4 "¿Qué debemos entender por eventualización? Una ruptura de evidencia, en primer lugar […], consiste, además, en encontrar las conexiones, los encuentros, los apoyos, los bloques, las relaciones de fuerza, las estrategias, etcétera, que, en un determinado momento, han formado lo que luego funcionará como evidencia, universalidad, necesidad" (Minello, 1999: 108).

tica del dato (De la Garza, 1988). En este proceso, a veces aparecen elementos visibles, muy evidentes y, a partir de esa visibilidad, bien puede interrogarse, también, lo que no se muestra.

La reforma, como relato formal, explicativo de lo que "debe" hacerse para mejorar las prácticas educativas, configura un acontecimiento o serie de acontecimientos que se producen en el cruce de relaciones de fuerza. En medio de su tejido complejo emerge un evento, o una identidad, que instala su hegemonía reformista, no como un plan o discurso *a priori* que se despliega irremisiblemente, sino como momentos de irrupción e instalación de programas de reforma específicos impuestos.

En el registro de lo conceptual, esta condición de producción del cambio educativo, como proceso discontinuo, requiere de una estrategia analítica que en vez de buscar el sentido prístino del significante *reforma*, opta por la lectura genealógica del cambio educativo como acontecimiento.

El acontecimiento no deviene de una causa necesaria que deriva en un efecto predeterminado; se opone a una razón necesaria que tiende a disolver el acontecimiento en una "continuidad ideal o encadenamiento natural" (Foucault, 2000: 48). El acontecimiento tiene que ver con la red y el juego del poder que entablan las diferentes posiciones de sujetos educativos.

En palabras de Howarth, son los "eventos impredecibles que forman entidades y enfatizan el estallido de las fuerzas políticas en choque, durante coyunturas históricas clave, como el elemento conductor de la historia" (Howarth, 2002: 193).

En México, particularmente en la reforma de la educación básica, se puede observar una suerte de estallido de fuerzas políticas entre el discurso oficial de la reforma del sexenio gubernamental de 2012-2018, encabezado por el presidente Enrique Peña Nieto y el secretario de Educación Aurelio Nuño. Este gobierno impuso una reforma educativa que introducía un mecanismo de evaluación de los maestros de educación básica para declararlos idóneos o no idóneos para conducir el aprendizaje de sus alumnos, antes de poner en marcha los nuevos planes y programas de educación básica, antes de preparar a los maestros. Por esto, algunos analistas han encontrado

en el trasfondo de esta reforma de la educación básica un bajo fondo, una reforma laboral, que no es educativa (Ducoing, 2018).

La complejidad del cambio como categoría es un dispositivo de observación para captar el movimiento y la complejidad del cambio mismo; distingue la especificidad y lo exterior al discurso de la reforma. Es un artefacto conceptual, o dispositivo de observación, que hace posible el análisis concreto de la problematización para ver otra cara de la reforma; es decir, como un elemento de política educativa en una configuración discursiva que se presenta y pregona como algo necesario, como un *a priori*, como un universal o condición de pasaje mecánico de una situación de crisis de la educación hacia su superación e "innovación"; mas lo que oculta es el interés del conocimiento para ciertos propósitos. De ahí que la educación, los modelos educativos y el currículum resultan ser artefactos políticamente necesarios para imponer una serie de estrategias encaminadas a modernizar el aparato educativo, para vincularlo con un modelo de sociedad denominada del conocimiento y de la información, que demanda nuevas formas de trasmisión del saber.

Desde otro punto de vista y con otros intereses sobre lo educativo, como el de ciertas posiciones de sujetos académicos que se mueven en espacios de autonomía relativa en las universidades públicas, en otros espacios educativos y por el proyecto social que los inspira, se busca organizar sus prácticas de intervención visualizando "nuevos contornos de articulación social" (De Alba, 2007); toman distancia del proyecto de la globalización en su versión neoliberal y de la economía de mercado, para empeñar esfuerzos en la elaboración de propuestas educativas que se ensayan como vías alternativas frente a las propuestas modelizadas, impuestas por los programas de la reforma.

Reflexión de salida

En síntesis, este trabajo apunta a un modo de investigación en el sentido de la problematización de la educación, ensaya miradas, lógicas, herramientas conceptuales y posicionamientos desde estas conceptualizaciones.

La categoría complejidad del cambio educativo como *dispositivo de observación* es una que empleamos provisionalmente en proyectos de investigación sobre lo educativo bajo la que subyacen tanto la lógica de la relacionalidad, para buscar en la discontinuidad series o elementos de regularidad en el acontecimiento de la reforma de la educación, como un movimiento amplio, disperso, azaroso y no siempre evidente.

> [En] la Universidad […] [hay que] intentar hacer uso de un tipo de saber y de análisis que se enseña y se recibe […] de tal forma que se modifique no sólo el pensamiento de los demás sino también el de uno mismo. Este trabajo de modificación del propio pensamiento y del de los otros me parece la razón de ser de los intelectuales (Foucault, 1991: 238).

La genealogía, como una forma distinta y opuesta a la mirada historiográfica clásica, permite recuperar la historicidad de los fenómenos educativos, no como parte del pasado que antecede linealmente a un presente, sino hurgando desde el presente en los archivos del pasado; en las expresiones humanas en sus contextos sociales y culturales (lo macro), que interactuaron sobre el saber que los conjunta y constituye a través de sus prácticas, conformando una red de fuerzas diferenciadas y hasta opuestas que movilizan los saberes educativos.

Este giro implica un proceso de análisis que intenta ir al fondo de las cuestiones del presente para observar entre los pliegues de procesos dispersos e inconexos, junto con datos de los contextos y sus antecedentes históricos, ciertas claves que develarían la historicidad de las prácticas humanas e intersubjetivas.

Referencias

Braudel, Fernand (1968), *La historia de las ciencias sociales*, Madrid, Alianza.

De Alba, Alicia (2007), *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, UNAM.

De Alba, Alicia (coord.) (1990), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM.

De la Garza, Enrique (coord.), (1988), *Hacia una metodología de la reconstrucción: fundamentos, crítica y alternativa a la metodología y técnicas de investigación social*, México, UNAM.

Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2018), *Educación básica y reforma educativa*, México, UNAM.

Deleuze, Gilles (1999), "¿Qué es un dispositivo?", en Etienne Balibar, Gilles Deleuze, Hubert Lederer Dreyfus, Manfred Frank, André Glücksmann, Barbara Gots *et al.*, *Michel Foucault filósofo*, trad. de Alberto Luis Bixio, Barcelona, Gedisa, pp. 155-163.

Flores Kastanis, Eduardo y Miguel de la Torre Gamboa (2010), "La problemática de la investigación sobre cambio educativo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. XV, núm. 47, pp. 1017-1023.

Foucault, Michel (2009), *El orden del discurso*, trad. de Alberto González Troyano, México, Tusquets.

Foucault, Michel (2000), *Nietzsche, la genealogía, la historia*, trad. de José Vázquez Pérez, 4ª ed., Valencia, Pre-textos.

Foucault, Michel (1999), "La verdad y las formas jurídicas", en *Estrategias de poder. Obras esenciales*, vol. II., trad. y ed. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Barcelona, A & M Gràfic, pp. 169-281.

Foucault, Michel (1991), *Saber y verdad*, trad. y ed. de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid, La Piqueta.

Howarth, David (2002), "Genealogía, poder/conocimiento y problematización", en María Mercedes Ruiz Muñoz (coord.), *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo/Plaza y Valdés, pp. 186-213.

Hoyos Medina, Carlos Ángel (2010), "Epistemología, hermenéutica y método", en María Teresa Bravo, Alicia de Alba, Patricia Ducoing Watty, Carlos A. Hoyos Medina, Bertha Orozco y Claudia B. Pontón, "Teoría y pensamiento educativo. Espacio académico de reflexión y debates", *Revista Digital Universitaria*, vol. 11, núm. 2, <http://www.revista.UNAM.mx/vol.11/num2/art22/int22.htm>, consultado el 6 de junio, 2011.

Jiménez García, Marco Antonio (2000), "La escuela como dispositivo de poder", en Alicia de Alba (coord.), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo/Plaza y Valdés, pp. 89-98.

Laclau, Ernesto (1990), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Mardones, José Ma. y Nicolás Ursúa (1983), *Filosofía de las ciencias sociales humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Barcelona, Fontamara.

Minello Martini, Nelson (1999), *A modo de silabario. Para leer a Michel Foucault*, México, El Colegio de México.

Orozco Fuentes, Bertha (2015), "El cambio curricular en la facultad de enfermería de la UASLP. Una mirada a su historia discontinua", tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.

Orozco Fuentes, Bertha (2010), "Uso(s) de teoría y categorías para investigación educativa. El caso de la región sur con el tema filosofía, teoría y campo de la educación", en Juan Carlos Cabrera Fuentes, Leticia Pons Bonals y Rosana Santiago García (coords.), *¿Problemas educativos? Propuestas de conceptualización para Chiapas y Guerrero*, México, UNAM/Unach/SEP/Plaza y Valdés, pp. 209-240.

Pérez Arenas, David (2008), "Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado", tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.

Sánchez Puentes, Ricardo (1995), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, UNAM/ANUIES.

Sánchez Puentes, Ricardo (1984), "La investigación científica en ciencias sociales", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XLVI, núm. 1, pp. 129-160.

Zemelman, Hugo (1992a), *Los horizontes de la razón*, vol. I: *Dialéctica y apropiación del presente*, Barcelona, Anthropos Editorial del Hombre/El Colegio de México.

Zemelman, Hugo (1992b), *Los horizontes de la razón*, vol. II: *Historia y necesidad de utopía*, Barcelona, Anthropos Editorial del Hombre/El Colegio de México.

Zemelman, Hugo (1987), *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, El Colegio de México/Universidad de las Naciones Unidas.

Discurso por la inauguración de las conferencias sobre pedagogía o la primera lección de Johann Friedrich Herbart

Erick Cafeel Vallejo Grande

Introducción

El presente escrito surge de una investigación en curso sobre el estudio del pensamiento pedagógico de Herbart, donde se ha abordado la extensa obra herbartiana[1] desde un enfoque hermenéutico; esto con la finalidad de no relegar la obra al orden de la escritura o "un dato fijo al que al final tengan que retrotraerse lector e intérprete" (Gadamer, 1998: 101), sino para replantear la noción misma de texto como una experiencia y apertura lingüística del mundo en el que está situado el pensamiento del autor, recuperando los sentidos sociales, culturales e históricos que lo atraviesan e irrumpen. De esta forma, el enfoque hermenéutico para el estudio del pensamiento pedagógico de Herbart está en el ejercicio de develar maneras de comprender e interpretar el mundo que abre la experiencia lingüística de la obra del autor.

Para ello se parte de un ejercicio de reconstrucción de los textos a partir de la experiencia lingüística de Herbart, lo que significa trasladar la lectura de los textos desde el proceso de su traducción en castellano hacia la historia de su conformación y escritura en el horizonte de la época en la que se produjeron, incluyendo la revisión de las ediciones en alemán.

1 Agradezco en particular a Rogelio Laguna y Pólux García su amistad y apoyo para conseguir físicamente las obras históricas y en español de Herbart desde 2014, tanto en sus andanzas por España como por las librerías de viejo de la Ciudad de México, respectivamente.

En ese marco de trabajo, el texto de Herbart que se destaca de su extensa obra es el intitulado "Ciencia o arte. Teoría y práctica", traducido por Luzuriaga e incorporado en su *Antología de Herbart* (1932). En las ediciones en alemán y al recuperar el epistolario de Herbart, durante 1801 y 1802, resultó que dicho texto no fue escrito para su publicación —ni como introducción de alguna de sus obras pedagógicas, ni como artículo—, sino que corresponde a un discurso con el que abrió las conferencias de los seminarios de pedagogía en la Universidad de Gotinga en 1802 y 1803 (Kehrbach, 1887: LXVI).

Por otra parte, el estudio de este texto, traducido por Luzuriaga, es sumamente valioso en la medida que influyó, como referencia constante para las discusiones epistemológicas de pedagogía en algunas regiones de Hispanoamérica durante el siglo xx, además de ser la única versión en castellano disponible en esa época. A este hecho le acompaña el descubrimiento de que la traducción es un fragmento amplio del alemán, pero no está completo.

Por lo anterior, aquí presento mi propuesta de traducción del texto de Herbart bajo el título de "Discurso por la inauguración de las conferencias sobre pedagogía", recuperando las partes faltantes a la versión de Luzuriaga; incluyo algunas notas de traducción y un breve estudio introductorio,[2] conforme al trabajo hermenéutico antes planteado, que sirva de comentario al "Discurso…", el cual muestra una proyección de las primeras formulaciones conceptuales herbartianas para el estudio de la pedagogía como ciencia del pedagogo, entretejidas con las experiencias de sus años de aprendizaje y como preceptor (*Privatdozent*) durante su estancia en Berna y Bremen, de 1797 a 1802.

Finalmente, destaco que la intención central que orienta este capítulo es ampliar la línea de investigación sobre la historia epistémica de las obras de la teoría pedagógica.

2 Para el desarrollo del capítulo, las traducciones al español de las obras en alemán de Herbart son de Erick Cafeel Vallejo Grande y se señalan las excepciones en cada caso.

Estudio introductorio. El "Discurso..." de Herbart en la teoría pedagógica

> Nuestra ciencia [la pedagogía] ha de enseñarnos un arte que, ante todo, perfeccione (*fortbildet*) en alto grado al educador mismo y que, además, proceda con tal intensidad y concentración, con tal certeza y precisión, que no haga necesario a cada momento del auxilio ajeno, que pueda prever la mayor parte de los azares y utilizar para su obra las más importantes intervenciones del destino.
>
> J. F. Herbart (1887c: 288)

Si la profesión es entendida, siguiendo a Hegel (1991: 186), como un profesar la forma de vida particular que se ha elegido conforme al conjunto de la obra humana y que requiere el privilegio de irse preparando para la ruda y esquiva realidad de la vida, en el caso de la pedagogía es en las procesiones de la "teoría pedagógica" donde la profesión comienza a adquirir ese sentido: hacer suyo lo otro, la particular dimensión pedagógica de la vida que el pedagogo estudia y problematiza.

Se abre, así, en los estudios de la teoría pedagógica, un espacio en el cual puede inscribirse la vida del pedagogo, y esto es así porque en ella converge la palabra mediante la que se trasmite un pensamiento sobre la pedagogía. Hay que aclarar que *converger* implica que a esa palabra no se llega desde el mismo camino ni con el mismo objetivo, lo que abre una multiplicidad de horizontes para pensar la pedagogía y, de suyo, al pedagogo.

Este converger de la palabra en la teoría pedagógica implicó un debate histórico en México en los años ochenta (De Alba, 1990: 11-13; Carrillo, Escamilla y Serrano, 1989) en torno a diferentes dilemas, como la discusión acerca del estatuto científico de la pedagogía; las relaciones con otras esferas del conocimiento; el empleo de las distintas denominaciones de ciencia o ciencias de la educación; el precisar las relaciones con la educación, o con la posibilidad de otros objetos de estudio, así como las formas de teorizarla y practicarla.

En este amplio abanico de dilemas se asume que en la teoría pedagógica no existe un sentido unívoco, "sino una diversidad de

enfoques y perspectivas que confirman, incluso, que la idea de hablar de teoría pedagógica en singular obedece sólo a una convención académica" (Meneses, 2015: 23). Frente a esta situación se ha encontrado, al mismo tiempo, un punto donde coinciden los dilemas cuando se plantea el análisis de la conformación de la pedagogía, al menos en dos dimensiones: epistemológica e histórica.

La dimensión epistemológica opera como un aparato crítico que debate los modos de conocimiento que en pedagogía se están elaborando, como "un *a posteriori* que examina críticamente los espacios de producción de conocimientos" (Meneses, 1989: 152) sin subordinar la realidad bajo estructuras explicativas; es decir, donde se reconstruye la lectura teórica de la realidad interactuando con la dimensión que el conocimiento alcanza dentro de sí mismo, "tanto los condicionamientos sociales del conocer como las transformaciones sociales a las que da lugar" (Villoro, 1984: 153). Aunque históricamente, a la recuperación del trabajo epistemológico se le ha conferido la forma más acabada de legitimación de un modo particular de conocimiento posible hacia la pedagogía: el científico, muchas veces de corte positivista (Meneses, 2010: 49-50).

La dimensión histórica, por su parte, plantea no sólo la diferencia entre historia de la pedagogía e historia de la educación, pues también considera el cómo se caracteriza la comprensión histórica en cada una; como señala Santoni Rugiu, la primera se ha caracterizado a partir de las consideraciones y proyecciones teóricas de la pedagogía en la historia, mientras la segunda se propone mirar la historia de los fenómenos que emergen en la sociedad e incluso "otros filones [...] [de] realidades de origen social en todos sus aspectos" (2000: 28-29).

Ambas dimensiones implicarían comprender que la conformación de la teoría pedagógica —y del pedagogo en ella— remonta a la investigación de sus discursos, prácticas, conceptos y a las condiciones de posibilidad que les dieron comienzo, así como a sus aporías en determinados marcos temporales.

En este sentido, una de las figuras que ha cobrado más relevancia para el debate de la teoría pedagógica en México, en su dimensión histórica y epistemológica, es la de Johann Friedrich Herbart.

En relación con el debate antes señalado, se ha destacado la figura del alemán por su posición histórica frente a otros autores que "dan cuenta de un replanteamiento cuya gestación se anticipa solamente en Comenio y Kant para cobrar forma y volumen con los trabajos de Herbart" (Rojas, 2006: 36), y posteriormente en Dilthey, ya que en él "se hace evidente un salto cualitativo de avance en la construcción de una teoría pedagógica" (Rojas, 2006: 15), debido a que en su planteamiento aparece la constitución de un objeto para la pedagogía. Ello implicó "el esfuerzo por construir un corpus conceptual propio, un intento por conquistar autonomía" (Meneses, 2015: 60), como se expresa en su obra *Bosquejo para un curso de pedagogía* (Herbart, 1935), donde "desarrolla con amplitud el concepto inclusivo de educabilidad como elemento base de la pedagogía y precedente del concepto de educación" (Rojas, 2006: 15).

También resalta la posibilidad de apreciar las condiciones históricas que marcaron dicho avance a partir de "que las esferas en que derivó la razón sustantiva con la modernidad cultural, impulsó a Herbart en la búsqueda de la autorreflexión de lo que ya se podía considerar como disciplinas autónomas" (Hoyos Medina, 2010: 34) en la tríada pedagogía, psicología y ética; es a partir de estas dos últimas desde donde se sustenta la consistencia y el rigor sistemático de la pedagogía como "una ciencia pedagógica o ciencia de la educación" (Geneyro, 1990: 78). Por último, se aprecia cómo es que en Herbart y en otros autores de la época, como Schleiermacher, se conserva la relación dual entre teoría y práctica, "lo cual se expresaba también en la fundamentación de la pedagogía, entendida como razón práctica en la tradición kantiana" (Weiss, 1990: 59) e incorporando a ello, en su *Pedagogía general* (Herbart, 1983), "métodos más rigurosos [...] en particular, la necesidad de una reflexión para proceder a ordenar el significado de sus *experiencias*" (Díaz-Barriga, 1990: 108).

No obstante el lugar que ocupa la figura de Herbart, le acompaña, al mismo tiempo, cierto desconocimiento general de su obra dentro del ámbito de formación del pedagogo (Díaz-Barriga, 1990: 113; Díaz-Barriga, 1989: 206), pues tal vez se le reconozca, en el mejor de los casos, por el nombre.

Lo anterior se puede comprender por dos situaciones. La primera corresponde al desplazamiento de los enfoques que predominan en los estudios de la educación y la pedagogía, como indica María Esther Aguirre Lora:

> en nuestras raíces: en México hacia los años cuarenta, el discurso pedagógico moderno frente a las tradiciones francesas y alemanas, fue desplazado por una dimensión centrada en lo inmediato, lo útil, en lo aplicable, en forma de cientificidad y racionalidad técnica que negaron otros contenidos [...] Así, la pedagogía mexicana se desarraigó, se deshistorizó, perdió la memoria, desconoció sus herencias intelectuales y con ello a los clásicos europeos y a los locales (1997: 27; cursivas del original).

Esto coincide, al mismo tiempo, con la segunda situación, que es la poca difusión de la obra de Herbart, la cual ha sido parcialmente traducida a la lengua castellana y corresponde a las ediciones realizadas por Luzuriaga a comienzos del siglo XX.[3]

Dichas traducciones abarcan las obras *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung ableitet* publicada originalmente en 1806, traducida y editada en español en 1914 bajo el título *Pedagogía general derivada del fin de la educación*; así como *Umriss pädagogischer Vorlesungen* publicada en 1835, con una segunda edición en 1841, la cual se tradujo y editó en español como *Bosquejo para un curso de pedagogía*, en 1923. Ambas traducciones contaron con una segunda edición en 1935.[4] También está la obra de Herbart *In-*

3 Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), profesor y pedagogo español, fue el primero en entrar en contacto con las propuestas pedagógicas alemanas, como lo harían consecuentemente otros maestros como Roura-Parella, en 1913 y 1914. Realizó estudios de pedagogía en las universidades de Jena y Berlín, observando la consigna común de la Generación del 14: "ir a Europa, aprender, regresar y ponerse manos a la obra" (Barreiro, 1999: 185), con la finalidad de que España entrara en una nueva etapa de lucha por el cambio social, para la renovación política española. En la renovación pedagógica sería indispensable, siguiendo sus estudios en Alemania y sus diálogos con Ortega y Gasset, la creación de los fines e ideales educativos necesarios para un nuevo proyecto político, donde no se separasen educación, cultura y política. Esto mismo se plantearía como base para la fundación de la *Revista de Pedagogía*, de la cual él fue fundador y director.

4 Cabe destacar que sólo se reimprimió *Pedagogía general* en 1983, por la editorial Humanitas, en Barcelona.

formes de un preceptor, traducida y editada por Tomás y Samper en 1924, en la cual se compilan las cartas que Herbart dirigió a Hern von Steiger para tenerle al tanto de los estudios de sus hijos, cuya educación estuvo a cargo del pedagogo alemán de 1797 a 1799 (Herbart, 1924: 7-39).

Además, existió el esfuerzo editorial de Luzuriaga por dar a conocer la obra del alemán en la *Antología de Herbart*, por medio de la *Revista de Pedagogía*,[5] en Madrid, en 1932 (Barreiro, 1989: 23), para difundirla e incorporarla en la cultura del maestro, como parte de una biblioteca de pedagogía, así como para "reflejar el movimiento pedagógico contemporáneo y, en la medida de lo posible, a contribuir a su desarrollo" (Casado, 2011: 89). En dicha *Antología*... se reproducen posiblemente los pasajes más significativos, para Luzuriaga, de las obras que ya habían sido traducidas anteriormente. No obstante, destaca un fragmento titulado "Arte y ciencia. Teoría y praxis" (Luzuriaga, 1932) que no pertenece a las obras antes mencionadas y no se señala en la *Antología*... el lugar que ocupa en la obra general de Herbart.

La peculiaridad de este texto se debe a su posición entre los fragmentos, porque parece un prolegómeno que introduce las bases sobre las que Herbart plantea a la pedagogía como ciencia, así como su relación con el arte de la educación. Ésta se dilucida a partir de diferenciar lo que implica una ciencia, como una coordinación de teoremas que constituyen la totalidad de una idea, del arte, como una suma de destrezas que deben unirse para producir un determinado fin. Además de una diferencia entre la teoría y la práctica, en donde la ciencia reconoce la necesidad de hacer una evaluación en la teoría, mientras la práctica reconoce que su propia experiencia es limitada y requiere de la reflexión que otorga la teoría.

Como "intermediario" entre la teoría y la práctica está el "tacto pedagógico", que actúa en la reflexión del pedagogo, el cual sólo

5 La *Revista de Pedagogía* se conformó, a partir de 1922, como una plataforma para difundir el pensamiento pedagógico de la Segunda República Española, y con la publicación del "nº 28, de abril de 1924, se anunciaba la publicación de una 'nueva serie escolar' de libros. Nacía así una editorial que a lo largo de sus doce años de existencia llegaría a publicar 142 títulos agrupados en 18 colecciones" (Viñao, 1994: 11).

puede desarrollarse durante la práctica. Así, Herbart llega a la conclusión de que hay una preparación para el arte de la educación por medio de la ciencia pedagógica.

No obstante, el texto adquiere otro matiz si se atiende la historia que tiene dentro de la obra general de Herbart, ya que no fue realizado para publicarse a manera de introducción de sus obras pedagógicas, ni como artículo; el texto corresponde a un discurso con el que inauguró las conferencias, los seminarios de pedagogía de la Universidad de Gotinga de 1802-1803[6] durante el semestre de invierno,[7] a la edad de 26 años.

Este dato no puede tomarse sólo como una curiosidad porque marca un punto nodal para comprender las condiciones históricas y contextuales en las que se va conformando su propia propuesta; como Herbart señala en un carta dirigida a su amigo Smidt, el 24 de mayo de 1802: "en medio de los asuntos de Bremen, las personas y sus circunstancias [las guerras napoleónicas], siento que Gotinga podrá darme aquello que busco y me veo ahora en el camino para realizar mis proyectos" (Fritzsch, 1912: 252). Dichos proyectos corresponden a la consolidación de su actividad pedagógica como preceptor en Berna y Bremen. Al respecto, Herbart expone en una carta dirigida a su amigo Gries, a fines de julio de 1802:

> ¿Qué busco aquí en Gotinga? Perdido mi puesto de preceptor —lo cual me lamento en demasía— busco aquí una cátedra. No por una

6 Se mencionan dos años porque el texto fue replicado en una segunda ocasión, como expresan los editores de las obras de Herbart. Señala Kehrbach (1887: LXVI) que aunque Hartenstein ubica el texto de las conferencias en 1802, en su edición de obras completas se fecha en 1803; esto se debió a que cuando se compilaban las obras por primera vez se descubrió que Herbart volvió a dar una segunda lectura de sus conferencias en el semestre de invierno 1803-1804 (Herbart, 1851a: 61-78). Esta segunda lectura contiene un cambio de contenido que, a diferencia de la primera donde señala que se requiere del conocimiento previo de sus tesis de habilitación, en la segunda indica que se precisa trabajar y presuponer el asunto de la psicología y la moral (Kehrbach, 1887: LXVI; Herbart: 1873b: 283).

7 Hay una anécdota particular sobre el dictado del discurso de Herbart, Kehrbach la refiere y se trata sobre la organización de la conferencia, la cual encontró dificultades, puesto que podría empalmarse con las del Winkelmann y se buscaba evitar una confrontación. Tal confrontación sólo podría eludirse durante el semestre de invierno de 1802-1803, pues Winkelmann en 1803 ya había dejado la Universidad de Gotinga y se había trasladado a Brunswick (Kehrbach, 1887: LXVI).

> nueva filosofía, pero sí por un mejor uso formativo (*bildendem*) de la vieja filosofía; busco un lugar que me dé una entrada, ya que éste es mi deber y mi necesidad, y al mismo tiempo una amplia difusión de esto que tengo en el corazón y no creo necesario tener por más tiempo escondido. Aquí en Gotinga, desde el punto de vista pedagógico, se harán muchos experimentos; creo que la "Pedagogía…" [su discurso inaugural] debe leerse primero, en invierno (Fritzsch, 1912: 253-254).

Este matiz puede servir para comprender las condiciones de posibilidad (históricas y sociales) en las que se desarrolla la propuesta de Herbart (discursos, prácticas y conceptos) en relación con la composición y función del texto "Discurso por la inauguración de las conferencias sobre pedagogía" y, por otra parte, con el contexto biográfico que lo acompaña.

En cuanto a la composición del texto, éste consta de 12 páginas y está dividido en dos conferencias, las cuales están destinadas a trabajarse en una primera hora para el dictado de las argumentaciones sobre el tema de exposición, para que durante la segunda hora se efectuara una réplica oral con los seminaristas, tal como se anunció en la Universidad de Gotinga: "La pedagogía según algunos dictados, con la adición de un periodo especial de conversación" (Kehrbach, 1887: LXVII). Destaca también que el manuscrito del discurso, legado en la Biblioteca Universitaria de Königsberg, lamentablemente contiene sólo un fragmento de la segunda conferencia.

La misma composición del texto puede dar cuenta del modo en que Herbart desarrollaba su actividad docente, tanto en la Universidad de Gotinga (de 1802 a 1808 y de 1803 a 1841) como en Königsberg (entre 1808 y 1833); también da pistas de cómo la función de las conferencias para ser leídas en voz alta, y después hacer una réplica oral, permitían a Herbart que la reflexión de un objeto con anterioridad a su exposición escrita —como el caso de la formación del carácter (*Charakterbildung*) y el tacto pedagógico (*pädagogische Takt*)— pudieran madurar y conformarse en una discusión que flanqueaba a varios interlocutores hasta cobrar volumen dentro de sus obras (Herbart, 1935; Herbart, 1983).

Esta situación da pauta para no olvidar que el desarrollo de la obra de Herbart no dependió exclusivamente del desarrollo teórico, sino que con base en la experiencia y las prácticas, dentro de determinado contexto, se construyeron los fundamentos de sus teorizaciones. Esto queda reflejado en la restitución del espacio de mediación entre teoría y práctica del tacto pedagógico.

Se podría señalar, incluso, que el tacto pedagógico vislumbra la influencia de la experiencia de su actividad pedagógica en sus años como preceptor (*Privatdozent*) de la familia Von Steiger.

En este periodo, la discusión del arte de la educación la pensaba en dos vías: primero, en la base del arduo trabajo para la disciplina y enseñanza de la infancia y, segundo, en la introducción del niño-joven a la vida espiritual de la época, misma que Herbart tenía en alta consideración, pues según señaló en uno de sus informes, en 1798, "la elevación del espíritu es, suficientemente, de mayor valor para la formación del carácter que todo aquello que la enseñanza y la instrucción puedan dar" (Herbart, 1924: 93). Pero también señala que esta doble visión plantea la dificultad que trae, tras de sí, la formación del carácter de los pedagogos, ya que

> los más modernos escritos de educación asustan a los que quieren enseñar, porque además de presentar gran copia de deberes, exigen tanta preparación para la enseñanza, vigilancia y dirección [...] prueba triste de lo mucho que se acostumbra a sujetar a los maestros (Herbart, 1924: 114, 117).

Para Herbart, había que cuidar el carácter, porque podría correrse el riesgo de alcanzar, o no, el modo en cómo el hombre en general se orienta hacia su propio fin, aun cuando se incorporen, de manera estricta, algunos presupuestos filosóficos sobre la forma de determinar a otro hombre por leyes prescritas, "porque ello no delata el asunto del educador, el cual no pretende paralizar ninguna fuerza humana, sino hacerla desarrollar todas sus fuerzas con la protección, que no determinación, de la ley moral y su fuerza soberana" (Herbart, 1873a: 79); aunado a ello, le faltaría al maestro

una sensibilidad para lo bello que hace hombres alegres para formar su carácter,

> como los niños aprenden más fácilmente por los niños mismos. ¿Deben aprender igual, incluso mejor, los jóvenes por la sensación de la juventud? Sólo así, por ello el maestro (*Lehre*) deberá ser una persona educada, como un bello ideal de juventud y de niñez (Herbart, 1873a: 80).

Estas experiencias y reflexiones llevan a Herbart a "la necesidad de escribir sobre la formación (*Fortbildung*) de los jóvenes y niños" (Fritzsch, 1912: 135), considerando que el único material que había escrito eran los informes a Hern von Steiger y los materiales que se disponían en su época estaban "tan llenos de provisiones, cuya sutil diferencia es el colorido del método y los innumerables artificios que deben enseñarse al maestro, que apenas tocan algo sobre la formación de la misma infancia" (Herbart, 1873a: 75).

La discusión que se entrevé en Herbart, en este periodo, apunta a las diversas maneras de debatir la situación de la educación y la formación de los jóvenes, en la medida que involucra de manera inmediata la práctica (*Praxis*) del pedagogo/educador; ello se refleja en su texto *Ideas para un plan de enseñanza pedagógico de educación superior* (*Ideen zu einem pädagogischen Lehreplan für höhere Studien)* de 1801. En ese texto, Herbart suscribe la necesidad de pensar en la formación de pedagogos, quienes en su privilegiada actividad como educadores

> tienen ante sí la responsabilidad de cuidar que el espíritu de la juventud se forme como humanidad, antes de asumir qué posturas educativas [modernas como históricas] deban ser consideradas mejores a la luz de la reputación que precede a estas corrientes [de pensamiento] (Herbart, 1873a: 79).

La anterior crítica resultaría para Herbart fundamental para el comienzo de las discusiones sobre estructuración pedagógica, la cual contrastará primero con el proyecto de formación del pedagogo, es

decir, establecer como proyecto del pedagogo la deliberación del tipo de relación o tacto que entabla con los elementos que estructuran su pedagogía.

Dicha formación del pedagogo no sólo debía cumplir con los elementos sobre la instrucción, en su dimensión didáctica, también debía acompañarle "el estudio sobre el desarrollo humano considerando en este punto, al mismo tiempo, los nuevos y viejos documentos donde se discuta algo sobre la formación (*Bildung*) del hombre" (Herbart, 1873a: 82). Esto ayudaría a la "construcción de nuevas reflexiones y experiencias que eviten la controversia de producir todo tipo de experimentos (*Experimente*) asociados a descuidos" (Herbart, 1873a: 86). La discusión pedagógica de Herbart queda reflejada, también, en tres de las 11 tesis que Herbart redactó en julio de 1802 para su habilitación para enseñar *(venia legendi*) en la Universidad de Gotinga y, en el mismo año, su "Discurso para la inauguración de las conferencias sobre Pedagogía" *(Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik*) (Herbart, 1851a: 61-78; Herbart, 1873b: 231-246; Herbart, 1887c: 279-290).

Quizás por ello, el discurso comienza con un pequeño elogio a la ciencia que es la pedagogía, a partir de sus teoremas que se encuentran en la experiencia y, por tanto, en el arte de la educación, la cual ha enseñado más lo que se debía evitar que lo que hay que hacer, y que frente al miedo del azar de su propia actividad "retoma algo de la filosofía, sin saber si saldrá perjudicada o no de estos preceptos y oposiciones" (Herbart, 1873b: 231). El problema de lo anterior apunta a que el elogio debe estar dirigido a las posibilidades de abordar este asunto, para lo cual, la historia podría apoyar a dilucidar esta situación, por dos vías.

Una vía sería que los jóvenes pedagogos repasen la experiencia histórica de cómo ellos mismos han sido educados, con el fin de identificar las situaciones a partir de las cuales fue así y poder liberarse de ello, debido a que dicha educación, en esa experiencia histórica, pudo haber fomentado costumbres más que reflexiones (Herbart, 1873b: 233). La otra vía es contar con los medios disponibles "para conocer aquellos [medios] que la pedagogía ya ha preparado para su uso y para evitar, de la forma más segura, los falsos

atajos a los que lleva fácilmente la época presente" (Herbart, 1873b: 234), tales como el libro *Principios de la educación y la instrucción* de Niemeyer, aunque de esta obra sólo se describan las experiencias de la ciencia pedagógica, más que sus modos de construcción histórica.

Por lo anterior, se puede dar cuenta de que el discurso no sólo atiende el problema de la constitución de la pedagogía como ciencia, en cuanto a los conceptos y las teorías que proveen la construcción de conocimiento en ella, sino al pedagogo en relación con su ciencia, en la medida que representa un punto problemático de la práctica pedagógica; como el mismo Herbart indica, los educadores en su actividad (*Tätigkeit*) descuidan los modos en que pudieron actuar (*handeln*), orillándolos a experimentar con ensayos y errores afortunados, o no, en su ejercicio, como los prácticos. El pedagogo deberá cuidar de aquella situación porque podría fácilmente considerar "haber hecho reformas trascendentales cuando en realidad sólo mejoró un poco los procedimientos" (Herbart, 1873b: 235). De manera contraria, un teórico que practica su teoría, sin pedantería, ejerce un juicio o tacto (*Takt*) que no procede de la rutina de la actividad, e interviene en donde la ciencia reconoce la necesidad de hacer una evaluación en la práctica, donde ésta reconoce que su propia experiencia es limitada y requiere de la reflexión que otorga la teoría.

De igual forma, lo que Herbart llamará "tacto pedagógico" actúa en la reflexión del pedagogo, la cual sólo se desarrolla durante la práctica, en la medida que involucra "los efectos sobre el espíritu por lo que se experimenta (*erfahre*) en esa práctica" (Herbart, 1873b: 237). Finalmente, es en aquel tacto sobre el que se ubica el trabajo pedagógico, llegando Herbart a la conclusión de que hay una preparación para el arte de la educación por medio de la ciencia pedagógica. Por este motivo, Herbart señala que la pedagogía, como ciencia, es

> al educador no tanto para sus futuras actuaciones (*Handlungen*) en casos aislados, sino más bien para sí mismo, para sus esfuerzos, así como a su cabeza y corazón (*seinen Kopf und sein Herz*) para aprehender, comprender, percibir y juzgar los fenómenos que le esperan, así como la situación en que se encuentre (Herbart, 1873b: 237).

En este sentido, la finalidad del discurso de Herbart era desarrollar y colmar en los seminaristas un cierto instinto o sentido pedagógico (*pädagogische Sinnesart*) que debe ser resultado de determinadas ideas, principios y convicciones "sobre la naturaleza y capacidad de formabilidad (*Bildsamkeit*) del hombre" (Herbart, 1873b: 241).

Esto delata un punto nodal sobre el trabajo pedagógico propuesto por Herbart respecto de la propia formación del pedagogo. La formación (*Bildung*) implicará el punto de cuidado para la construcción de un ideal de humanidad que el arte de la educación debe mediar y que la pedagogía como ciencia debe estudiar, reflexionar y problematizar, puesto que involucra la posibilidad de llevar a cabo un proyecto ético y político, en donde los hombres participen de una relación y trato responsable con el mundo y la situación particular de un época, que en el periodo de juventud de Herbart se veía atravesada por las reconfiguraciones políticas de Europa a partir de la Revolución Francesa y las guerras napoleónicas.

Por otro lado, para el caso de la formación, en la relación entre maestro y alumno se involucrará no una imposición, sino una expresión de libertad de elección de los modos en que cada estudiante debe encontrar, para sí, la realización de lo que él quiere ser, con respecto al proyecto de lo humano, y el maestro debe provocar y preservar (Herbart, 1873b: 240).

A partir de este punto, se puede abrir la posibilidad de generar el enlace y el sentido del lugar que ocupa la teoría pedagógica en la profesión y en la vida del pedagogo. La conferencia de Herbart es una invitación a comprender cómo se constituye la pedagogía no sólo en cuanto a las formas de construcción de conocimiento, sino en cuanto a la mirada que atiende a esa cualidad del saber de la pedagogía, que observa, estudia y problematiza la vida del género humano en la dimensión de la experiencia, práctica y actividad educativa: la formación (*Bildung*). Esa misma posibilidad da lugar a la palabra, no sólo por lo que Herbart ha expresado en el discurso, sino en el gesto de "la adición de un periodo especial de conversación" (Kehrbach, 1887: LXVI) en el que la trasmisión del pensamiento pedagógico se da en el diálogo o intercambio de palabras, según la relación que

cada seminarista haya tenido con aquello que Herbart intentaba comunicar, acerca de su propia formación en la profesión pedagógica.

El pedagogo, de esta forma, puede conquistar la palabra y padecer el esfuerzo que entraña una apertura al mundo de la obra humana, para construir su lugar, su propia palabra, en ese mundo; pues como señala Hermann Hesse en la novela *Demian* "quien quiera nacer, tiene que destruir un mundo" (2016: 129). En ese sentido, si a la teoría pedagógica se le considera ese lugar de palabra, habrá que resignificar, de suyo, al otro de donde viene la palabra, a algunos hombres que han dicho y escrito históricamente algo sobre pedagogía.

Finalmente, destaco que las obras que se invita a leer en la teoría pedagógica, como la de Herbart, contribuyen a la formación de la cultura pedagógica por los ejercicios epistemológicos, históricos y sociales a los que dan lugar, pero también a la búsqueda de otras palabras, obras y discusiones que acompañen la formación del pedagogo, más allá del espacio universitario en el que se está formando. Como señalaba César Carrizales: "leer a un clásico es en parte un descubrimiento, una seducción y una invitación para pensar, con sus ideas sugerentes, los signos de nuestros tiempos" (2003: 71).

Notas de traducción del "Discurso..." de Herbart

Para la traducción del texto intitulado "Discurso por la inauguración de las conferencias sobre pedagogía" se tuvo en cuenta las versiones propuestas en tres ediciones en alemán de la obra de Herbart.

Se retomó, en primer lugar, la versión titulada "Zwei Vorlesungen über Pädagogik", la cual corresponde a la edición de Karl Kehrbach y Otto Flügel de las obras completas en 1887 (*Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*); esta versión se cotejó con la versión "Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik", la cual se localiza en la edición de Otto Willmann sobre los escritos pedagógicos, en 1873 (*Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*); finalmente se retomó la versión propuesta por Hartenstein, quien fue el primero en editar las obras completas en 1851 (*Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke*).

También se consultó la traducción efectuada por Luzuriaga (1935), bajo el título "Arte y ciencia. Teoría y praxis", la cual formó parte de la *Antología de Herbart*, publicada en Madrid.

Antes de darle la palabra a Herbart en su "Discurso…", se hacen necesarias algunas precisiones para su lectura.

Las palabras añadidas a la traducción por parte de quien suscribe van entre corchetes; los términos y conceptos en alemán, cuando son importantes o de difícil traducción, están entre paréntesis. Cabe destacar que las ediciones en alemán incluyen notas, adiciones y comentarios por parte de los editores, las cuales se mantienen en la presente traducción como notas a pie de página y se señalan con el nombre de cada editor. También se han incluido algunas notas propias para explicar algunos términos que requieren una explicación más amplia, así como para incorporar información contextual para comprensión del texto.

La presente traducción se realizó con el fin de reflejar el estado del texto, no sin las dificultades de determinar el sentido sin añadir o quitar palabras; como Gadamer señala: "es un mandamiento hermenéutico reflexionar no tanto sobre grados de traducibilidad, cuanto sobre grados de intraducibilidad. Importa dar cuenta de lo que se pierde cuando se traduce y quizá también lo que se ganó con ello" (1998: 83).

Aunado a lo anterior también se destacan las dificultades propias de traducir un texto que fue escrito para ser leído en voz alta, recordando con ello el hecho de que Herbart, quien solía comunicar sus reflexiones de forma oral antes de presentarlas por escrito, expresó: "la pedagogía debía ser ante todo para mis oyentes" (Herbart, 1888b: 342).

En ese sentido, la traducción exigió tener un tratamiento distinto aun tratándose de una fuente escrita, porque una conferencia redactada cobra sentido en el registro oral y de exposición pública. La forma de atender aquel registro, en el texto de Herbart, fue considerando la oralidad, pues "hace que se oiga como texto algo que está escrito, lo cual supone ciertas restricciones de la espontaneidad del estar hablando" (Gadamer, 1998: 64), lo que implicaría que la voz debe subordinarse a la lectura, que no es igual a la reproducción de un discurso originalmente verbal. No se propone con esto

"reproducir la voz, la tonalidad, la modulación irrepetible de algo hablado originalmente" (Gadamer, 1998: 97) sino la escucha, como el esfuerzo de captar sentidos, significados y concepciones del texto (Gadamer, 1998: 97-98). Este tratamiento posibilitó un ejercicio hermenéutico para la traducción a partir de atender la voz que porta el texto en la lectura en voz alta, permitiendo que éste enunciara los sentidos que debía captar la traducción (Gadamer, 2002: 343).

A pesar de que quien suscribe carece de una formación profesional para la labor que aquí se pretende (lingüística, filológica y en letras modernas alemanas), es la formación del tacto pedagógico —como Herbart enseña en su "Discurso…", aquello que permite coligar la responsabilidad ética del pedagogo frente a su ciencia, es decir, la de su propia formación (*Bildung*)— la que posibilita el esfuerzo de traducción y estudio de la obra de Herbart, que aquí se presenta ante la preocupación por el estudio de la teoría pedagógica y los clásicos de la pedagogía en la formación de los pedagogos, sobre todo por el estado de difusión en español de las obras para dichos estudios.

El caso de Herbart extraña por las pocas traducciones al español de sus obras pedagógicas, las cuales están compuestas por ensayos, presentaciones orales, recensiones, planes de estudios, epistolarios, dietarios y libros que podrían sumar de dos a tres volúmenes. Acerca de las obras completas, cabe destacar que se abordan temáticas sumamente variadas: música, estética, lógica, metafísica, psicología, ética, política, matemáticas, filosofía de la naturaleza, entre otras, además de pedagogía; las obras comprenden 19 volúmenes en la edición de Karl Kehrbach y Otto Flügel de las obras completas de Herbart.

Afortunadamente se disponen, al menos en español, sus dos obras pedagógicas principales, así como los informes de un preceptor; no obstante, la fortuna se acaba cuando se conoce el estado actual de circulación y difusión de su obra, la cual es casi nula (al menos en México); las ediciones en español no se han reimpreso desde comienzos del siglo XX y escasean en las bibliotecas de las universidades. En algunos casos se habrá podido leer referencias de Herbart en ciertas obras colectivas, antologías, manuales y compendios.

Ante esta situación el pedagogo, ahora devenido en una figura cercana al traductor, ha debido formarse rescatando no sólo las ediciones originales, también estudiar alemán, hermenéutica y cuantos saberes sean necesarios. Formación no sólo referida a los estudios instituidos en las aulas universitarias, también en la experiencia pedagógica artesanal o como indica María Esther Aguirre "en el estar al lado de, en ese trabajo común que le da continuidad al oficio original y, a la vez, lo enriquece" (1996: 10) para abrirse a la ocurrencia y encuentro con lo azaroso y lúdico de las propias inquietudes.

Por último, el trabajo de traducción que aquí se presenta, espera contribuir a que surjan inquietudes en el lector, que puedan madurar como trabajos de investigación sobre los temas de traducción, circulación, difusión y trasmisión de las obras de la teoría pedagógica, no sólo de Herbart, sino de muchos otros autores.

Discurso por la inauguración de las conferencias sobre pedagogía de Johann Friedrich Herbart[8]

Primera conferencia. Pedagogía[9]

Cuando comienza una conferencia magistral, lo que el auditorio espera es una definición del tema seguida de un elogio, una historia y un resumen del mismo. Sin embargo, no podremos comenzar de esta forma.

8 Traducción de Erick Cafeel Vallejo Grande. Debido a que el manuscrito del discurso no tiene un título específco se ha decidido retomar, para esta traducción, el propuesto por Hartenstein, así como por Otto Willmann, "Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik" en la medida que incluye, de algún modo, el título de la edición de Karl Kehrbach y Otto Flügel: "Zwei Vorlesungen über Pädagogik".

9 Nota de la edición en alemán de Karl Kehrbach y Otto Flügel: "Como se señala en la edición de 1887-1912, de las *Obras completas*, Herbart no formuló estilísticamente el comienzo de la conferencia y el que se presenta aquí se basa en los arreglos de la primera publicación del texto en las *Obras completas* (1850-1852), en la edición de Hartenstein. El manuscrito comienza con el título 'Pedagogía', seguido por las palabras: 'Sin definición, -elogio, -historia, -resumen'. En el margen superior derecho del manuscrito de Herbart, se disolvió la primera palabra con la siguiente oración que dice: 'A la cabeza de estas conferencias, ustedes esperan, quizás y sobre todo, la definición de mi objeto, entonces […]' " (Kehrbach, 1887: LXVI- LXVII; Herbart, 1873b: 231; Herbart, 1887c: 281; Herbart, 1851a: 63).

Cuando se investiga y reflexiona sobre un tema se llega a una definición sólo al separar lo trascendente o sustancial de lo que es aleatorio en éste, lo que expresa de manera significativa el resultado de nuestra reflexión. Por el contrario, si no tenemos claro qué es lo que hay que separar no podremos apreciar la validez de la separación que contiene la definición en sí misma. Con ello corremos el riesgo de ver la definición como algo sorprendente, pero no como una confirmación de nuestra propia manera de pensar.

Por lo tanto, en vez de que yo parta de la definición de la palabra educación (*Erziehung*), por ejemplo, la conferencia se basará en destacar las principales características de la tosca idea de aquello que la palabra nos recuerde y atarlas a los hilos de la investigación.

¡Tampoco hay un elogio!

Aunque quisiera que uno pequeño corone la cabeza humilde de la ciencia que pretendemos investigar [la pedagogía], sin el afán de glorificarla.

Con elogios se puede comenzar la presentación de las ciencias que han establecido sus teoremas (*Lehrsätzen*), los cuales se han probado y han encontrado beneficios en la experiencia (*Erfahrung*) y, por tanto, las ciencias han demostrado que ya han alcanzado una edad madura. Por ello, quiero destacar que el arte de la formación de los jóvenes (*Jungendbildung*) es en sí mismo joven; el cual se ha esforzado en buscar, hacer y ejercer su fuerza esperando resultados adecuados, aunque hay que reconocer que sus intentos hasta el día de hoy han enseñado más sobre lo que había que evitar y no sobre lo que se tiene que hacer. En cada momento este arte ha tenido miedo del predominio del azar y huye de él, en vez de combatirlo; y todavía espera encontrar, en sus principios generales (*Grundsätzen*),[10] el auxilio de los preceptos y oposiciones de la filosofía sin saber si ésta, como mínimo y de forma preliminar, le aportará o si por el contrario, saldrá perjudicada.

Frente a lo anterior, tengo que señalarles que los elogios a una ciencia como ésta [la pedagogía] no se deben a los resultados reales,

10 El término *Grundsätzen* se ha traducido como principios generales en tanto implica proposiciones fundamentales o juicios básicos.

sino como señal de esperanza de cara al futuro. Y son precisamente los motivos para la esperanza los que justifican, o no, esta conferencia; en tanto me sea posible desarrollar la idea de un gran arte y en la medida del desarrollo que de éste se pueda demostrar, se verá elevado el respeto, confianza e incluso la veneración del público hacia la pedagogía.

¡Tampoco hay una historia!

¿Qué contiene la historia de una ciencia? Sin duda, los intentos que son necesarios realizar para poder llegar a ser ciencia. ¿Quién puede juzgar el valor de estos intentos y los posibles avances? Probablemente aquel que recorra el camino más largo, y mejor, entre las experiencias de dichos intentos y su objetivo. De ahí que la historia de un arte no comience a ser interesante y comprensible hasta que se conocen los principios generales por los cuales poder juzgar las diversas experiencias que nos cuentan esa historia; es decir, cuando podamos distinguir lo que es verdad de lo que no, lo que es importante de lo superfluo, irrelevante o peligroso.

En el caso de la historia de la pedagogía, es necesario ubicarnos de manera clara ante la situación actual del arte de la formación de los jóvenes. Para ello les recomiendo dos medios.

Primero, cada quien tiene que situarse en su propia juventud para recordar cómo fue educado y cómo vio educar a otros a su alrededor. Al hacer esto, a muchos de ustedes les vendrán sentimientos de estimación o menosprecio hacia sus maestros y educadores.[11] Pero, quizás, aún no tenemos una distancia suficiente con nuestra propia juventud para ir más allá del primer pensamiento libre y extraer una reflexión imparcial, la cual convierta este momento de nuestra historia en una experiencia instructiva (*belehrende Erfahrung*) de la que se aprenda algo. Especialmente cuando se cree haber sufrido por culpa de errores sustanciales, los cuales influyeron negativamente

11 En las obras anteriores a 1802, Herbart mantiene una sutil diferencia entre las palabras *Lehre* (maestro), *Erzieher* (educador) y *Pädagoge* (pedagogo), al considerar en el último la denominación de quienes, ejerciendo y reflexionando sobre la actividad pedagógica, se mantienen sujetos a las modas de pensar la educación sin considerar el contexto histórico del hombre, la cultura y la propia actividad. Para los fines de esta traducción, en lo sucesivo, estos términos se emplearán de manera indistinta.

en el grado de desenvolvimiento de su persona. Entonces es difícil olvidar que, a pesar de lo que se luchó, a pesar de cuál fuera la altura de la educación recibida o de cuál fuera la deuda contraída por el espíritu de la época, sin esa educación todo habría ido mucho peor.

Sin embargo, aquí se trata de identificar los errores como tales, tantos como se puedan explicar a partir del entorno de la situación creada; se trata también de liberarnos completamente de la influencia de la costumbre (*Gewohnheit*), según la cual un padre trata a su hijo tal como él fue tratado por su padre. Incluso de liberarnos de la propia época actual si queremos evitar cegarnos por una razón dictada por alguna autoridad. De esta forma nos podremos situar en el centro de lo que es un ideal puro y, por otro lado, los medios que tenemos para llevarlo a cabo. Este ejercicio histórico tiene como fin intentar plantear el estado del arte de la formación de la mejor manera posible, desde el momento mismo de planearlo y pensarlo.

El segundo ámbito que les propongo es en relación con los medios disponibles para conocer aquello que la pedagogía ya ha preparado para su uso, y así evitar, de la forma más segura, los falsos atajos a los que lleva fácilmente nuestra época. Sobre esto, la pedagogía actual advierte de una forma muy ruidosa. Cabe destacar que este segundo medio tiene como fin el orientarnos en una cuestión de experiencia (*Erfahrung*), como lo es la educación; hay que delicadamente prestar atención al tiempo presente, también por eso les he pedido que se situaran en su propia juventud.

Para ello, les propongo a ustedes el estudio de una obra muy famosa y difundida, posiblemente conocida por ustedes desde hace tiempo, me refiero a *Principios de la educación y la instrucción*[12] [de Niemeyer].[13]

12 Nota de la edición en alemán de Otto Willmann: "el reconocimiento de la labor de Niemeyer por parte de Herbart es sincero, no obstante, es consciente de la amplia diversidad de opiniones vertidas en ella. Esta importante obra de Niemeyer [*Principios de la educación*] es la quintaesencia de la pedagogía; él tuvo la oportunidad, desde 1770, de observar todos los fenómenos cambiantes en el campo de la pedagogía germana, donde Johann Bernhard Basedow se presentaba como referente" (Herbart, 1873b: 233).

13 Nota de la edición en alemán de Otto Willmann: "Niemeyer nació en 1754 en Halle y se formó allí en el *Pädagogium* y la universidad; en 1777 se doctoró y se habilitó como profesor en Halle, donde enseñó por primera vez a lado del filántropo Ernst Christian Trapp (1779-1782)

Lo que el estudioso y escritor experimentado [Niemeyer] ha expresado, claramente, es cómo se presenta la pedagogía actual en una forma clara, en respuesta a quien pregunta cuál es el saber de ésta, así como la prueba de su uso práctico, en especial la prueba más audaz en la que cada atisbo de duda e incertidumbre deba removerse de un castillo sólido.

Imaginen que este escrito está en el trasfondo de mi discurso, si bien solicito se me conceda una autoridad a partir de la cual se pueda comparar, de una manera u otra, la distancia de mis frases [con las de él] en un cuidadoso examen. Debo decirles que no tenemos tal certeza, por lo que no me gustaría aventurarme, por mucho que pudiera hacerlo, a exponer con el máximo razonamiento aquello a lo que mi propia experiencia conduciría, tocando por poco, lo tratado en aquel escrito íntegro y magnífico. Por lo que cualquier controversia con el primero sería una aportación despótica para los pedagogos.

¡Tampoco hay un resumen!

¿Me entenderían si yo pretendiera hablar aquí de una instrucción (*Unterricht*) que al mismo tiempo es la educación, de una clasificación general del método de esta enseñanza sintética y analítica,[14] o de la representación estética del mundo como el ideal de la educación?[15] Ya en mis tesis[16] explico a regañadientes que las

---

y posteriormente, con uno de los grandes humanistas, Friedrich August Wolf (1783-1806), con quien mantuvo también una relación personal. El destino de la Universidad de Halle en los años de la guerra también influyó profundamente en la vida de Niemeyer. En 1784 se convirtió en profesor y supervisor del *Pädagogium*; desde 1787 fue director del seminario pedagógico. Herbart mantuvo contacto personal con él; lo conoció en 1802 en Halle y más tarde, en 1808, Niemeyer lo visitó en su camino hacia Gotinga y asistió en calidad de oyente a los cursos y seminarios de Herbart, tal como el propio Herbart le escribió a su amigo Smidt sobre ese encuentro: 'Recientemente Niemeyer me sorprendió en su viaje y como oyente de mi Pedagogía. Estamos nosotros tan cerca, que yo, si la ocasión lo permite, le tendré a mayor estima" (Herbart, 1873b: 233-234).

14 Herbart retomará el problema de la instrucción y el método de enseñanza sintética y analítica en la obra *Pedagogía general*… de 1806, sobre todo en lo correspondiente al trabajo de su didáctica; específicamente en los capítulos "La instrucción", "Marcha de la instrucción" y "Resultado de la Instrucción" (Herbart, 1983: 80-166).

15 Esto cobraría forma y volumen en lo sucesivo, con su texto de 1804: *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung* (Herbart, 1873c: 263-302).

16 Las tesis a las que hace referencia Herbart corresponden a las 12 tesis *Quas Pro Loco in Philosophorum ordine,* con las que disputó su *venia legendi* (habilitación o permiso para la lectura) en

matemáticas y la poesía son las fuerzas principales de la enseñanza y apenas me atrevería a decirles a ustedes que creo que la formación de la fantasía y el carácter[17] (*Bildung der Phantasie und des Charakters*) se incluyen aquí como parte de mi punto de vista de toda la tarea pedagógica.

Tengo que confesar que las paradojas (*Paradoxien*) de mis tesis y punto de vista contribuirían muy poco para lograr el estado de ánimo adecuado, en el que su reflexión tiene que moverse para el estudio de la pedagogía en estas conferencias. Por eso espero contribuir al estudio, de manera provisoria, a partir de exponerles cómo creo que la pedagogía debe ser abordada en esta conferencia.

En primer lugar, les propongo distinguir la pedagogía, como ciencia, del arte de la educación.

¿Cuál es el contenido de una ciencia? Un conjunto de teoremas (*Lehrsätzen*) que conforman la totalidad de un pensamiento que, cuando es posible, emergen como consecuencia de proposiciones fundamentales (*Grundsätzen*), que a su vez son deducidas de principios (*Prinzip*).

¿Qué es el arte? Una suma de habilidades y destrezas que deben unirse para producir un determinado propósito. La ciencia, por tanto, requiere derivar los teoremas de sus fundamentos —pensamiento filosófico—; el arte requiere solamente un obrar (*Handeln*)[18] constante conforme a los resultados de aquella [la ciencia]; no puede perderse, durante su ejercicio, en ninguna especulación; aunque en cada momento exige su ayuda y miles de obstáculos oponen resistencia.

---

la Universidad de Gotinga el 23 de octubre. De dichas tesis, las tres últimas tratan cuestiones de pedagogía: *Ars paedagogica non experientia sola nititur* (el arte de la educación no se basa sólo en la experiencia*); In liberorum educatione poëseos et matheseos maxima vis est* (la poesía y las matemáticas son las fuerzas principales en la educación); *Intitutio liberorum a Graecis literis incipenda et quidem ab Homeri Odyssea, nullo omnio prosaico, minime autem chrestomathico libro praemisso* (la enseñanza debe de empezar con el griego y, concretamente, con la Odisea de Homero, sin que se haga pasar previamente el estudio de prosista, pero sí, por lo menos, una crestomatía) (Herbart, 1887b: 278).

17 El trabajo correspondiente a la formación del carácter, como punto nodal de la pedagogía, será retomado por Herbart en la *Pedagogía general*… (Herbart, 1983: 167-206).

18 El término *Handeln* se ha traducido la mayoría de las veces como "obrar", sólo en algunos casos que el texto lo exige se ha traducido como "actuar" o "acto".

Por otra parte, hay que diferenciar el arte del educador habilitado y preparado (*ausgelernten*) del ejercicio particular del arte. El primero debe saber cómo tratar cada naturaleza y edad [del género humano]; esto lo puede lograr el educador por casualidad, azar, simpatía o amor paternal.

Ahora les pregunto a ustedes: ¿Cuál de estos tres círculos (*Kreisen*)[19] es el de nuestra reflexión? Indudablemente, nos falta la oportunidad para el ejercicio real y la ocasión para todos los ensayos por los cuales puede aprenderse el arte. El tema de esta conferencia, la pedagogía, se circunscribe en la ciencia. Por ello, les pediré que ahora consideren la relación entre la teoría (*Theorie*) y la práctica (*Praxis*) a partir de lo que expondré.

La teoría, en su generalidad, se extiende sobre una amplia zona, de la cual, cada individuo que la ejercita sólo toca una parte infinitamente pequeña; a su vez, en la indeterminación teórica —que procede directamente de la generalidad— se pueden llegar a omitir todos los detalles y las circunstancias particulares en las que se encontrará el práctico (*Praktiker*), en cada ocasión, junto con todas sus consideraciones, reflexiones y esfuerzos individuales por los que ha de responder a circunstancias específicas. Por lo tanto, podríamos decir que en la escuela de la ciencia se aprende tanto demasiado como demasiado poco para la práctica; y por esta razón los prácticos suelen cuidar muy poco, en sus artes, la teoría realmente fundamentada e investigada a fondo; motivo por el cual prefieren hacer valer más el peso de sus experiencias y observaciones ante la teoría.

Sin embargo, se ha demostrado y explicado hasta la fatiga que la mera práctica puede llegar a ser un trabajo descuidado o una ru-

19 El término *círculo* no es una expresión arbitraria de Herbart, sino que forma parte de las referencias conceptuales de su obra filosófica y pedagógica. El círculo (*Kreis*), como indica el mismo Herbart, en *Über Philosophisches Studium*, es una referencia a la forma por la cual el Yo construye representaciones del mundo y de sí mismo. Esto es posible a partir de la imaginación que, como facultad del entendimiento, permite plantear espacial y temporalmente al Yo en sus relaciones con el mundo; "lo mismo sucede con la filosofía y el círculo de pensamiento (*Gedankenkreis*) a partir de la cual se construyen conceptos, ya que en la filosofía se extraen las principales ideas y representaciones de los centros de todos los círculos de pensamientos (*Gedankenkreises*) para sus investigaciones. Los conceptos son signos de los pensamientos constituidos en el círculo (*Kreis*) compuesto por la imaginación" (Herbart, 1887e: 244).

tina, que da una experiencia muy limitada y poco decisiva; también se ha señalado que sólo la teoría debe enseñar cómo ha de aprenderse la naturaleza, por medio del cuestionamiento y la observación, si se quiere obtener de ella respuestas.[20]

Esto también sucede, en toda su amplitud, en la práctica pedagógica (*pädagogischen Praxis*). Por ejemplo, la actividad (*Tätigkeit*) del educador persiste continuamente y contra su voluntad puede tener un efecto desafortunado o no. Por ejemplo, puede ser que se descuide la manera en que hubiera podido actuar mejor o, por el contrario, se vuelca sobre él el efecto de un posible éxito en su manera de actuar, pero sin mostrarle lo que hubiera sucedido si hubiese procedido de otro modo o si hubiera tenido a su alcance medios pedagógicos cuya posibilidad, quizá, aún no imagina.

De todo esto, el educador, en su experiencia (*Erfahrung*), no sabe nada, si acaso, podría solamente percibir cómo actuó en relación con otros y el fracaso de sus planes, pero sin revelársele los errores cometidos; o puede creer que ha obtenido el éxito con su método (*Methode*) sin compararlo con los progresos, quizá mucho más rápidos y bellos, de otros. Asimismo, puede ocurrir que un viejo maestro de escuela al final de sus días, incluso toda una generación o filas de generaciones de maestros —que continuamente van por los mismos o poco divergentes caminos— no sospechen nada de lo que un joven principiante sabe inmediatamente sobre los éxitos y logros de su propia actividad, quizás por un golpe de suerte o por un experimento (*Experiment*) bien pensado. Esto no sólo puede ocurrir, sino que así sucede realmente.

Ahora bien, podría haber alguien en el auditorio que objete la necesidad de reconocer las circunstancias en las que el educador se encuentra. Nosotros podemos reconocer que cada nación tiene su círculo nacional y cada época tiene su círculo temporal. En aquellos círculos el pedagogo está inserto, como cualquier otro individuo,

20 Nota de la edición en alemán de Otto Willmann: "Sobre esto, véase los ensayos de Kant 'Sobre el tópico, tal vez sea correcto en la teoría, pero no sirve para la práctica' (*Über den Gemeinspruch, das mag in der Theorie richtig sein taugt aber nicht für die Praxis*) de 1793; y de Rehberg, 'Sobre la relación teoría y la práctica' (*Über das Verhältniss der Theorie zur Praxis*) de 1794" (Herbart, 1873b: 235).

con todas sus ideas, invenciones y experiencias.[21] Otras épocas experimentan diferentes cosas porque hacen y aprenden otras, pero sin importar del círculo del que hablemos, sigue siendo una verdad eterna que, sin un principio *a priori*, la esfera de experiencia (*Erfahrungssphäre*) no sólo no puede hablar de una absoluta plenitud e integridad, sino que tampoco puede indicar jamás, con exactitud, el grado de su aproximación a dicha plenitud e integridad.[22] Por lo anterior, tengo que enfatizar que quien se acerca a la educación sin filosofía imagina fácilmente que ha hecho reformas trascendentales, o de largo alcance, cuando sólo ha mejorado un poco las maneras de proceder (*Manier*). En ninguna parte es tan necesaria la cautela filosófica,[23] mediante ideas generales (*allgemeine Ideen*), como aquí,

21 La referencia del círculo en este párrafo no significa contexto porque involucra las formas por las cuales construimos el mundo con el que nos relacionamos. Al respecto, Herbart señala, en *Entwurf zu Vorlesungen uber die Einleitung in die Philosophie,* que: "El conjunto dado de la realidad, tomado como un todo, tal como lo percibe la mente, se llama mundo. Se presenta como una suma de cosas dispersas, las cuales representamos conectadas de diversas maneras […] una reflexión elevada sobre nosotros mismos comienza con la simple observación de que el mundo, en la medida en que podemos llamarlo dado o explorado, se presenta a nosotros mismos como conocimiento, el cual se deriva de nuestro pensamiento en cuanto es un círculo de representación (*Vorstellungskreise*) […]. Por ello se plantea la cuestión de si, al introducir este círculo, con todos sus accesorios presentes y futuros, nosotros mismos debemos aún derivarlo de una interacción con otros —y sus círculos— o si solamente deba considerarse cómo cada uno lo construye a través de conceptos desde el círculo de pensamiento (*Gedankenkreise*) […]. Considerando los dos anteriores, entonces todo nuestro círculo de pensamiento (*Gedankenkreise*) se convertiría en la suma total de todos los puntos de vista así obtenidos, cada uno de los cuales habría surgido tanto de su propio material como de su propio principio creativo" (Herbart, 1887f: 301-304).

22 Nota de la edición alemana de Otto Willmann, quien indica que esto tiene conexión con la discusión que Herbart continuará en su texto *Über philosophisches Studium,* de 1807: "El empirismo sigue siendo incomprensible sin el racionalismo complementario; y no sólo incomprensible, sino a menudo contradictorio y en enemistad consigo mismo" (Herbart, 1873b: 236; Herbart, 1887e: 227-296).

23 Cabe aclarar que, dentro de la propuesta de Herbart, la incursión de la filosofía no sólo es referida al trabajo pedagógico, sino que aborda a todas las ciencias. Como el mismo Herbart indica: "El efecto de la filosofía en la sociedad es el que pasa a través de otras ciencias. La filosofía no tiene ningún material que le pertenezca de manera peculiar y por esta razón tiene una especie de omnipresencia científica. Esto se debe a que las ciencias requieren desarrollar sus conceptos principales y probar las formas más generales de la investigación de orden científico; el trabajo conceptual es lo que aporta, en efecto, la filosofía y si se piensa que ésta es progresiva hasta el infinito, su manera de iluminar las cosas debe aplicarse a todo lo que vale la pena conocer. Al integrar esta relación de la filosofía con los demás estudios y ciencias

en la actividad cotidiana y la experiencia individual que tan a menudo reducen el círculo visual (*Gesichtskreise*) [del pedagogo].[24]

Ahora bien, tengo que aclararles algo con respecto al trabajo del teórico (*Theoretiker*).

Por muy bueno que sea cada teórico, cuando ejerce su teoría —y no procede, en los casos que se le presentan, con la lentitud pedante con que un estudiante realiza sus cálculos matemáticos—, interpone involuntariamente entre la teoría y la práctica un tacto (*Takt*), es decir, un juicio (*Beurteilung*) y decisión que no proceden siempre igual, como la rutina, pero que tampoco pueden jactarse, al menos como debía hacerlo una teoría perfectamente realizada, de alcanzar la verdadera exigencia del caso individual con rigurosa coherencia, prudencia o buen juicio (*Besonnenheit*) sobre la regla. Precisamente porque para tal juicio (*Besonnenheit*), para el perfecto empleo de los teoremas científicos (*der wissenschaftlichen Lehrsätze*), sería necesario un ser *suprahumano* (*übermenschliches*); surge inevitablemente en todo modo de actuar de la humanidad, tal como es, un proceder que depende en lo inmediato de sus sentimientos y sólo lejanamente de su convicción; cuanto más espacio deja a sus movimientos internos, más expresa cómo ha afectado en él lo externo [el mundo y su círculo], revelando más su estado de ánimo (*Gemütszustand*) que el resultado de su pensamiento.

Pero ¿qué educador es éste —se preguntarán ustedes— que depende tanto de su humor (*Laune*) y se entrega así al placer o disgusto que le producen sus alumnos? ¿Pero qué educador es éste —pregunto yo— que elogia a su alumno sin corazón y le censura como un libro; que razona y calcula, mientras los muchachos hacen una tontería tras otra y que ante el ímpetu de estas naturalezas, con fre-

---

se presenta una oportunidad para descubrir los errores que se han deslizado en ellas, aunque depende también de aquellos que están en medio de los círculos de la actividad humana" (Herbart, 1887f: 301).

24 Esta referencia y discusión sobre el círculo visual del pedagogo será retomada en la introducción de la *Pedagogía general…* de 1806, tal como se advierte en la traducción de Luzuriaga: "Lo que persigue al educar o al exigir una educación depende del círculo visual (*Gesichtskreise*) que a ello se aporte. La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo" (Herbart, 1983: 1).

cuencia tan enérgicas, no sabe oponer la energía de una rápida, firme y fuerte voluntad?

Las preguntas del auditorio pueden acumularse aquí, no obstante, yo vuelvo a mi observación de que el tacto interviene inevitablemente en los lugares que la teoría deja vacíos y llega a ser el regente inmediato de la práctica. Dichoso, sin duda, cuando este regente es al mismo tiempo un auténtico servidor obediente de la teoría, lo cual asumimos aquí. Ahora bien, la gran cuestión sobre la que depende que alguien llegue a ser un buen o mal educador (*Erzieher*) es únicamente ésta: ¿Cómo se cultiva o forma *(ausbilden)* en él aquel tacto? ¿Sigue fiel o infielmente las leyes que expresa la ciencia en su amplia generalidad?

A partir de este momento, me gustaría que ustedes reflexionaran conmigo sobre qué causas e influjos arraigan en nosotros aquel tacto. Podría yo señalarles que éste se forma (*bildet*) sólo durante la práctica, por la influencia sobre los sentimientos y las sensaciones que experimentamos en esa práctica; esta influencia se afinará y armonizará (*gestimmt*) de manera distinta en cada caso y por medio de la reflexión debemos y podemos influir sobre la disposición de nuestro ánimo. De esta forma, el cómo ordenará y dominará nuestro ánimo para dedicarnos a la tarea educativa dependerá del interés y la voluntad moral con que nos dediquemos a ella; por lo tanto, de nuestra sensibilidad durante la realización de esta tarea y, con ella finalmente, aquel tacto (*Takt*) sobre el que se basa el éxito o fracaso de nuestros esfuerzos pedagógicos (*pädagogischen Bemühungen*).

En otras palabras, mediante la reflexión, la meditación, la investigación y la ciencia se debe preparar el educador no tanto para sus futuras actuaciones (*Handlungen*) en casos aislados, sino más bien para sí mismo, para sus esfuerzos, así como a su cabeza y corazón (*seinen Kopf und sein Herz*)[25] para aprehender, comprender, percibir y juzgar los fenómenos que le esperan, así como la situación en que se encuentre. Si se ha perdido de antemano en amplios planes, las

25 Esta expresión de cabeza y corazón es una alusión a la influencia de Pestalozzi en él, *cfr. Über Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen* (Herbart, 1887d: 146).

circunstancias se burlarán de él; pero si se ha armado de proposiciones fundamentales (*Grundsätzen*), sus experiencias le serán claras y le ensañarán cómo ha de proceder en cada caso.

Por ejemplo, si el educador no sabe diferenciar lo importante de lo indiferente, descuidará lo necesario y se esforzará cuando sea inútil. Si confunde la falta de formación (*Bildung*) con debilidad mental, la rudeza con la malicia, corre el riesgo de deslumbrar a sus estudiantes, al grado de cegarlos, y se asustarán con los actos del educador, como si fueran extraños acertijos. Si por el contrario, conoce los puntos esenciales, los fundamentos de su tarea, si conoce los rasgos básicos de las buenas o malas disposiciones naturales del corazón y el espíritu juvenil, sabrá permitirse a él y a los suyos toda la libertad que es necesaria para la alegría, sin descuidar por esto los deberes, sin perder la disciplina, sin dejar camino libre a la insensatez y al vicio.

Por lo tanto —ésta es mi conclusión— hay una preparación para el arte por la ciencia;[26] una preparación del entendimiento y del corazón antes de emprender la labor [pedagógica]; de modo tal que la experiencia que sólo podemos obtener en la realización de nuestra labor se vuelva instructiva para nosotros como pedagogos. En el obrar y el actuar se aprende el arte y sólo así se adquiere tacto, agilidad, destreza, habilidad; pero aun en el obrar y el actuar sólo aprende el arte quien haya aprendido en el pensar la ciencia; se la

26 La conclusión de Herbart ha sido un punto nodal por la cual se ha interpretado que para él la educación pasa a conformarse como la ciencia pedagógica. No obstante, esto es una confusión, ya Herbart señalará que no son lo mismo. Se puede contrastar con lo que él mismo expone en su texto *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*, de 1810: "¡Reconozcamos esto! Frente a nuestra nociva confianza, podemos decir que nadie entre nosotros ha entendido realmente la pedagogía (*Pädagogik*), esta profunda ciencia (*Wissenschaft*), en relación con el arte de la educación (*Erziehungskunst*). Tal afirmación irritaría a cualquiera que creyera entender algo de pedagogía y le impulsaría a tratar de extender gradualmente su poco entendimiento, hasta tal punto que podría producir resultados poco razonables e irreconocibles. Pero si se hubiera entendido y reconocido a la educación como arte (*Erziehung als Kunst*), y como arte en el sentido más alto de la palabra, la pedagogía como ciencia (*Pädagogik als Wissenschaft*) habría sido entendida y reconocida también: entonces inmediatamente quedaría claro lo que el Estado, la sociedad y la cultura tenían que hacer por la pedagogía, colocarla en una esfera de acción apropiada" (Herbart, 1888a: 79).

haya apropiado, se rija por ella y haya establecido con ella las futuras impresiones que le producirá la experiencia en él.[27]

Por lo anterior, no se puede esperar que solamente de la preparación brote de sus manos [la pedagogía], como si fuera maestro infalible de su arte. Ni siquiera se debe exigir a ella las indicaciones especiales del procedimiento a seguir. Cada quien deberá confiar lo suficiente en su ingenio para que pueda encontrar lo que ha de hacerse y que sepa adaptarse a cualquier momento. De esta forma, debemos esperar una enseñanza e instrucción de los errores que cometemos; y esto ocurrirá con la pedagogía mucho antes que con otras mil tareas, porque aquí cada acto particular del educador es insignificante, frente a la totalidad de sus actuaciones que son infinitamente más importantes. Ni siquiera es necesario incitar su memoria para tener ante sí las innumerables pequeñeces que han de ser observadas.

Sin embargo, por otro lado, sí debemos llenar por completo nuestra mente con las consideraciones concernientes a la dignidad y la importancia que tienen los principales medios y fundamentos de la educación (*Erziehung*). El educador tiene casi siempre en su mente la imagen (*Bild*) de un alma juvenil y pura que se desarrolla incesante y vigorosamente bajo el influjo de una moderada alegría y tierno amor, entre los estímulos del espíritu y las exigencias para las obras posteriores. Aunque al principio [el educador] se abandonará a su fantasía (*Phantasie*) para adornar esta imagen con todo lo que puede encantar, después apelará a la crítica de la más rigurosa reflexión

27 Nota de la edición en alemán de Otto Willmann: "los argumentos anteriores se pueden comparar con una declaración examinada en las ediciones antiguas de la obra de Herbart, realizadas por Hartenstein" (Herbart, 1873b: 238), quien indica que "toda actividad científica debe comenzar con una corrección de nuestro estado de ánimo. Ninguna clase de ciencia impone así un tipo de meditación como a la pedagogía. Ni siquiera la ciencia (en contraste con el arte) la unión de una doble prudencia, que por lo general se distribuye en sistemas muy diferentes, lo teórico y lo práctico. Impulsados por los mandamientos de la razón, se debe mantener la calma suficiente para juzgar la posibilidad de ejecución. El saber y el deseo están unidos aquí. Y cada tipo de ciencia, la psicología en primer lugar, debe incluir en el conocimiento de sus objetos, y no sólo científicamente, el cómo inciden en el mundo, y cómo a través del mundo se conforma el alma joven. Todo el conocimiento tiene que ser empleado para ello; implicando también todo lo que uno es. Existe, de esta forma, una oportunidad de examinarse a sí mismo, de realizar la propia personalidad" (Herbart, 1851b: 422).

para que ésta le muestre lo que en dicha imagen hay de poesía arbitraria, de sueño sin fundamento (*Traum ohne Grund*), sin conexión y dominio de sí —le mostrará, por el contrario, lo que en ella hay de la razón (*Vernunft*),[28] propiedad esencial del ideal.

De esta forma, el maestro deja de imaginar a la juventud que desea educar para reconocer a aquella digna de ser educada y tenerla presente en sus pensamientos sin tratarla como su acompañante en cada paso, como hace Rousseau,[29] ni tornarse en el protector, ni el esclavo encadenado a la juventud que le roba la libertad; sino ser el maestro discreto que, desde lejos, con palabras profundas y por un proceder enérgico, en el momento oportuno, sabe asegurarse a su alumnado (*Zögling*) y puede dejarle confiado su propio desarrollo (*Entwicklung*), en medio del juego y de la lucha con los compañeros, la propia aspiración al hacer y a la dignidad del género humano o el propio horror ante los ejemplos del vicio con el cual el mundo, cuando nosotros mismos queremos, nos seduce o advierte.

28 Nota de la edición en alemán de Otto Willmann: "Lo expuesto en este párrafo del *Discurso*... se puede comparar con la declaración de Herbart sobre la seriedad pedagógica, la cual no puede padecer esta concepción idealizadora de los alumnos, como se expone en las ediciones de Hartenstein, en el texto *Aforismos sobre pedagogía* (*Aphorismen zur Pädagogik*), donde se indica que 'aquellos que no tienen seriedad pedagógica están influidos por el encanto de la naturaleza del niño sobre el adulto: por su vivacidad, su amabilidad, e incluso por el simple contraste; pero entonces la educación se convierte en un juego puro de niños'. Incluso aquí, Herbart encuentra lugar para expresar algunas palabras sobre la felicidad del educador: '¡La suerte del educador! Quien busca una felicidad más allá del santuario interior de su propia formación de ideas, podría decir que encuentra el puro disfrute en lo racional y no de aquella felicidad que sucede por casualidad. Más el disfrute y la alegría no pueden hallarse sólo en lo racional, porque en esta actividad el objetivo es revelar la creación y presentación de ideas que no se pueden resolver si no es a partir de los encuentros y viajes por el mundo; lo que permite comprender, a su vez, que hay un margen o espacio para disponer de la reflexión interior. Aquí también dependemos de las circunstancias, aquí también se revela toda la felicidad que buscamos, fuera de nosotros mismos'" (Herbart, 1873b: 239; véase también Herbart, 1851b: 448).

29 La crítica del pedagogo como esclavo se reitera en diferentes textos de Herbart, destacándose la presente en *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*: "Rousseau va en contra del tacto pedagógico (*pädagogische Takt*) al describir a un hombre que sacrifica veinte años de su vida a la formación (*Bildung*) de un único Emilio; pero incluso aquellos que sólo les agrada verse a sí mismos en los grandes institutos y prefieren ver a su alrededor a muchos alumnos, más que a los que realmente están educando, nos hacen sospechar de su fino sentido pedagógico" (Herbart, 1888a: 80).

Lo anterior, estimado auditorio, nos permite adivinar y comprender quién guía desde lejos, con sus palabras y actuación. Por otra parte, si no es posible que para la educación sea suficiente el tiempo que le dedica gustoso el amigo de la juventud [el pedagogo], la educación en sí misma no será posible. Si debe entregarle todas sus horas y completamente sus mejores años, como se le pide con frecuencia, o si debe sacrificar la mejor parte de ellos, evidentemente tiene que descuidarse o abandonarse a sí mismo y la relación entre educador y alumno se vuelve siempre una relación violenta, antinatural, que aniquila la fuerza formativa misma (*bildende Kraft*); el joven recibirá un vigilante, no un verdadero educador.

En este sentido, nuestra ciencia ha de enseñarnos un arte que, ante todo, perfeccione (*fortbildet*) en alto grado al educador mismo y que, además, proceda con tal intensidad y concentración, con tal certeza y precisión, que no haga necesario a cada momento el auxilio ajeno; que pueda prever la mayor parte de los azares y utilizar para su obra las más importantes intervenciones del destino, puesto que el destino, las circunstancias, el mundo coeducador (*miterziehende*), de los cuales suelen quejarse tanto los pedagogos, no influirán siempre y casi nunca desfavorablemente. La educación misma, si ha adquirido un cierto grado de proceder, muy a menudo puede dirigir hacia sus propósitos aquellos influjos. El mundo y la naturaleza, en general, hacen mucho más por el joven de lo que por término medio puede jactarse de hacer la educación.

Para esta primera hora, estimado auditorio, creo haber explicado lo que yo pretendía transmitirles sobre la pedagogía.

¿Hasta qué punto quedo lejos del objetivo? Sólo lo podrá medir aquel que llegue al objetivo; éste sería el mérito que quisiera compartirles. De momento, quiero añadir un comentario para formular alguna propuesta de cómo podrán ustedes aprovechar mejor este *Collegium*.

A partir de los planteamientos anteriores, mi intención es desarrollar y colmar en ustedes un cierto instinto o sentido pedagógico (*pädagogische Sinnesart*), que debe ser el resultado de deter-

minadas ideas y convicciones sobre la naturaleza y la formabilidad (*Bildsamkeit*)[30] del hombre.

30 Actualmente hay un debate en Hispanoamérica en torno a cómo traducir al español el concepto de *Bildsamkeit* en el campo de la pedagogía.

Frente a la propuesta de traducción de "educabilidad", por parte de Luzuriaga (Herbart, 1935: 9), algunos autores han optado emplear el de "formabilidad", justificando esto desde diferentes argumentos. Por ejemplo, Noguera Ramírez indica que "desafortunadamente en la versión castellana del *Bosquejo para un curso de pedagogía* se confunde educación con formación y se traduce la palabra alemana *Bildsamkeit* utilizada por Herbart como 'educabilidad'. Se trata de una diferencia sutil, pero clave para comprender el pensamiento pedagógico alemán; el término *Bildsamkeit* deriva de *Bildung*, de ahí que sea mejor traducirla como formabilidad" (2012: 230).

Otro argumento propuesto para el cambio de traducción de "educabilidad" al de "formabilidad" está fundamentado en las variaciones de la etimología de *Bildsamkeit*; éste es el caso de Runge Peña y Garcés Gómez, quienes indican que este concepto "proviene de la palabra alemana *Bild* que significa imagen, retrato, pintura, ilustración, idea. Existe también el verbo *bilden*, derivado de *Bild*, que significa formar, dar forma. La partícula *sam* adjetiva este verbo. El resultado es la palabra *Bildsam*, cuyo equivalente en español, si atendemos a la diferencia entre educación, cultura y formación, sería la palabra 'formable'. En la palabra *Bildsamkeit* la terminación *keit* sustantiva nuevamente dicho adjetivo. Así pues, una operación similar en el español que fuera, a la vez, concordante con el proceso en alemán nos llevaría al término 'formabilidad'" (2011: 16).

Cabe destacar que en otros campos del conocimiento también se ha discutido cómo traducir *Bildsamkeit*, no como "formabilidad" sino como "ductilidad"; en ese sentido, no es casual que el empleo de *Bildsamkeit* se use en referencia a las artes plásticas. Tal es el caso que se expone en un trabajo de Vericat, quien retoma esta propuesta de traducción desde las artes respecto al trabajo intelectual en Alexander von Humboldt, para quien "la ductilidad (*Bildsamkeit*) de las imágenes se incrementa cuanto mayor es el papel de lo intelectual (*Geist*) en el conocimiento; o, a la inversa, cuanto más asociado aparece lo intelectual con lo visual de las imágenes. Es una correspondencia lo que —en su opinión— caracteriza una cultura elevada y formada (*gebildete*) como la europea: *Es giebt bildsamere, huher gebildete, durch geistige Cultur veredelte, aber keine edleren Volksstamme*" (Vericat, 2009: 151).

Por ello, para efectos de esta traducción se retoma la propuesta de traducir *Bildsamkeit* como "formabilidad", considerando que incluye tanto la cualidad de ductilidad como la relación con el concepto *Bildung*, referido en la misma obra pedagógica de Herbart. Lo anterior se puede cotejar con la nota de edición de Otto Willmann sobre el concepto de *Bildsamkeit*, incluida en *Umriss pädagogischer Vorlesungen*: "Así, en su indeterminación, como es la humanidad, como si fuésemos espectadores atentos, ¿parece pedirnos reflexiones y consideraciones acerca de lo qué es? Como cuando un artista se encuentra con una roca sin estructura específica, o algo de grano fino o una arcilla, que es muy suave y susceptible para todas las formas —como uno se siente invitado a hacer algo de la arcilla, o para dar forma al mármol" (Herbart, 1873d: 507).

Por lo anterior, podemos incluso concluir que el último párrafo del "Discurso…" —en la segunda conferencia— Herbart podría estar aludiendo a la conceptualidad de la *Bildsamkeit* cuando indica que el ser humano en general es cambiante, como un ser que está en transición de un estado a otro, pero que es capaz de conservar una forma con cierta consistencia y continuidad, al mismo tiempo, ante nuevos estados; lo cual se puede complementar con

Estas ideas y convicciones las construiré, justificaré, relacionaré y fundiré de tal manera que de allí resulte aquel sentir y que, en consecuencia, se pueda dar pie al tacto pedagógico (*pädagogische Takt*) anteriormente descrito. Si bien generar ideas y justificarlas es un asunto filosófico de lo más noble, también es de lo más difícil —y aún más difícil aquí, en este contexto— porque no puedo presuponer la base filosófica sobre la que quiero construir estas ideas, me refiero a la psicología y la moral.

¿Cómo haré para que los resultados de mi especulación sean comprensibles sin llegar a exponer la especulación en sí? Eso no lo puedo describir con más detalle aquí. Sólo puedo indicarles que en mis planteamientos apelaré a su juicio sobre el conocimiento de lo humano (*Menschenkenntnis*) y especialmente a una auténtica especulación, aunque ésta sea rudimentaria, oscura o indeterminada. Sobre todo, les ruego tengan paciencia a la hora de entender y disponer lentamente mis ideas principales, a partir de sus propios elementos.

Les pido paciencia, como ya he dicho, si en este camino tropiezan con muchas piedras o con obstáculos menores; al fin y al cabo, lo decisivo serán la claridad y seguridad últimas, así como la energía y la perseverancia con que ustedes mismos fijen los resultados y les den prueba. En retrospectiva, también dependerá, en gran medida, de hasta qué punto ustedes dominen aquellas ciencias, ejercicios o ensayos que son los medios más importantes para tratar la educación; me refiero, sobre todo, a la literatura griega y las matemáticas.

Finalmente, me gustaría darles un consejo. En cada conferencia donde se abordan temas filosóficos, la costumbre habitual de los estudiantes de reescribir la exposición del profesor es muy perjudicial. Los exhorto a confiar en su propia comprensión de los temas presentados en las conferencias de clase. Si alguno de ustedes tiene la intención de asistir a mis conferencias, les recomiendo que escriban

---

lo que indica Herbart en *Kurze Enzyklopädie der Philosophie:* "La formabilidad (*Bildsamkeit*) es un hecho (*Tatsache*). Ésta se entiende plenamente como la movilidad o flexibilidad (*Beweglichkeit*) del espíritu humano (*Menschengeistes*), en el que la historia (*Geschichte*) se presenta como el escenario y drama (*Schauspiel*) de todo su ascenso y descenso" (1907: 222).

tanto lo que vayan intuyendo y comprendiendo, como lo que voy exponiendo cuando mi tono se presente lento y repetitivo.[31]

Además, aquellos que quieran conversar a profundidad sobre los temas que expondré, me pueden buscar los sábados, entre cinco y seis de la tarde, en mi apartamento con el señor Fritsch.[32]

Segunda conferencia

Con el fin de retomar las ideas de la conferencia anterior, ¡les expondré una parábola! Piensen en un hombre de carácter moral, si lo desean, no simplemente lo que se llama un hombre bueno y honesto que acata la ley; para quien su determinación moral, la consistencia y la rapidez de su ejercicio han florecido, por lo que merece la correcta designación de un hombre moral.

¿Qué son éstos, los actos (*Handeln)* de este hombre? ¿Hay algún sistema que repose escrito en su memoria, al igual que un juez busca la regla asociada en su libro de leyes para cada caso? O se trata de un estado de ánimo simple, fuerte y cautivo de la mente, el cual surge de un atento examen de la condición humana, de acuerdo con el que él mismo y todo lo que lo rodea —el tribunal y los honorarios de cada hombre— le han brindado reflexiones para que ahora prepare sus instintos interiores para su acción futura. De modo que sus acciones (*Tätigkeit*) son efecto del impulso que recibe de su fino sentimiento, en virtud de su examen de la condición humana. Así también se reconoce la unión entre teoría (*Theorie*) y práctica (*Praxis*) en el tacto (*Takt*), como reglas claramente previstas por medio de la toma de ciertas decisiones, costumbres y modos de evaluar lo que impulsa al hombre con carácter a la acción rápida y decisiva; incluso aquello que los educadores necesitan conocer en el acto, para saber conseguirlo.

31 En la edición de Karl Kerbarch y Otto Flügel se incluye, al término del párrafo, lo siguiente: "Aunque mis clases comenzarán mañana, tengo que informarles que hay un choque [de horarios] con el doctor Winkelmann; en lo sucesivo no me presentaré los jueves y viernes, sino los miércoles y jueves con el mismo horario" (Herbart, 1887c: 289).

32 Nota de la edición en alemán de Karl Kehrbach y Otto Flügel*: "*No es legible el nombre en el manuscrito original; podría ser Fritsch, Roitsch o Reitsch" (Herbart, 1887c: 289).

Es por la carencia de este tacto que el educador nunca será considerado como una autoridad, y nunca llevará a cabo, como debería ejercer por su mera presencia, el cultivo de la juventud; en cambio corre el riesgo de tomarla con violencia, siendo los medios de coerción ventajosos y seguros.

Empero no es sólo una cuestión moral, porque involucra mucho del carácter; también hay diversos tipos de tactos y de costumbres, así como tipos de educador. No son la firmeza y la decisión, ni la agilidad ni la rapidez lo que hacen que algo se vuelva perfectible (*Vortrefflichkeit*); hay una escuela de la moralidad del carácter y hay también una escuela de los tactos pedagógicos.

Y en estas escuelas hay ciencias; hay una moral y hay una pedagogía (*Pädagogik*). Ambas, si saben cuáles son las obligaciones que han de trabajar, se realizarán allí por sus ideas en lugar de desarrollar muchas reglas individuales; esto con el fin de formar esas convicciones, generadas por la reflexión y fortalecidas en todos los sentidos para fijar, o para aumentar, el entusiasmo y cualquier convicción que continúe siendo adquirida a futuro por el tacto.

Así lo hago yo mismo y como el rumbo que había prescrito, daré mi mejor esfuerzo en este momento. Ayudándome de su atención donde me esté perdiendo, incluso con sus dudas y sus contundentes objeciones para quienes comparten su servicio por la formación de la humanidad (*Menschenbildung*).

Tomemos ahora el concepto de educación por delante y, poco a poco, podremos ganar sus principales características y necesidades, las demandas que nos hacen conseguir su realización; es decir, consideremos el objeto (*Gegenstand*) al que debe dirigirse toda educación.

Este objeto es, sin duda alguna, sobre el ser humano en general y éste como un ser cambiante, como un ser que está en transición de un estado a otro, pero que es capaz de conservar una forma con cierta consistencia y continuidad, al mismo tiempo, ante nuevos estados. Nosotros tenemos dos…[33]

33 Nota de la edición en alemán de Karl Kehrbach y Otto Flügel: "En el borde final del manuscrito de Herbart está la adición 'Nosotros tenemos dos…', la cual está ausente en el 'Discurso…' referido en los *Pädagogische Schriften* de las ediciones publicadas por Bartholomai (1883), Richter (1878) y Willmann (1873). Cabe destacar que esta adición, del manuscrito, fue tachada

Referencias

Aguirre Lora, María Esther (1997), *Calidoscopios Comenianos I*, México, UNAM/Plaza y Valdés.

Aguirre Lora, María Esther (1996), "Presentación de la edición mexicana", en Antonio Santoni Rugiu, *Nostalgia del maestro artesano*, México, UNAM/ Miguel Ángel Porrúa, pp. 9-22.

Barreiro Rodríguez, Herminio (1999), "Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada (1889-1959)", en Juan Antonio Díaz López (coord.), *Castellanos sin mancha: Exiliados castellanos-manchegos tras la Guerra Civil*, Madrid, Celeste Ediciones, pp. 31-42.

Barreiro Rodríguez, Herminio (1989), "Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la 'escuela única' en España de la renovación educativa al exilio (1913-1959)", *Revista de Educación*, núm. 289, pp. 7-48.

Carrillo Avelar, Antonio, Jesús Escamilla Salazar y José Antonio Serrano Castañeda (comps.) (1989), *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, México, UNAM.

Carrizales Retamoza, César (2003), *Paisajes pedagógicos I*, México, Lucerna Diogenis.

Casado Marcos de León, Ángel (2011), "Filosofía y educación en España: Luzuriaga y la *Revista de Pedagogía*", *Bajo Palabra. Revista de Filosofía,* II época, núm. 6, pp. 53-62.

De Alba, Alicia (1990), "Presentación", en Alicia de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, pp. 7-15.

Díaz-Barriga, Ángel (1990), "Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM", en Alicia de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, pp. 53-65.

Díaz-Barriga, Ángel (1989), "La formación del pedagogo, un acercamiento en el actual plan de estudios a los temas didácticos", en Antonio Carrillo Avelar, Jesús Escamilla Salazar y José Antonio Serrano Castañeda (comps.), *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, México, UNAM, pp. 239-256.

---

con tinta y lápiz por Hartenstein, de quien proceden tambien las observaciones del comienzo de la primer conferencia de este 'Discurso…' de Herbart" (Herbart, 1887c: 290).

Fritzsch, Theodor (comp.) (1912), *Briefe von und an J. F. Herbart. Urkunden und Regesten zu seinem Leben und seinen Werken (1776-1807),* t. 1, en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.) (1887-1912), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge,* vol. 16, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 1-308, <https://archive.org/details/smtlichewerkei16herbuoft/page/n8/mode/2up>, consultado el 2 de marzo, 2017.

Gadamer, Hans-Georg (2002), *Los caminos de Heidegger*, Barcelona, Herder.

Gadamer, Hans-Georg (1998), *Arte y verdad de la palabra*, Barcelona, Paidós.

Geneyro, Juan Carlos (1990), "Pedagogía y/o ciencias de la educación: una polémica abierta y necesaria", en Alicia de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, pp. 78-97.

Hegel, Georg (1991), *Escritos pedagógicos*, México, FCE.

Herbart, Johann Friedrich (1983), *Pedagogía general derivada del fin de la educación,* Madrid, Humanitas.

Herbart, Johann Friedrich (1935), *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid, Espasa-Calpe.

Herbart, Johann Friedrich (1924), *Informes de un preceptor*, Madrid, Ediciones de la Lectura.

Herbart, Johann Friedrich (1907 [1831]), "Kurze Enzyklopädie der Philosophie", en Karl Kehrbach y Otto Flügel (ed.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge,* vol. 13, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 17-338, <http://www.archive.org/details/smtlichewerkei13herbuoft>, consultado el 4 de enero, 2018.

Herbart, Johann Friedrich (1888a [1810]), "Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung", en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge,* vol. 3, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 73-82, <http://www.archive.org/details/smtlichewerkei03herbuoft>, consultado el 7 de noviembre, 2017.

Herbart, Johann Friedrich (1888b [1814]) "Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit", en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge,* vol. 3, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 317-352, <http://www.archive.org/details/smtlichewerkei03herbuoft>, consultado el 10 de noviembre, 2017.

Herbart, Johann Friedrich (1887a [1797-1798]), "Fünf Berichte an Herrn von Steiger", en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich*

Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge, vol. 1, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 39-70, <https://archive.org/details/smtlichewerkei01herbuoft>, consultado el 3 de febrero, 2018.

Herbart, Johann Friedrich (1887b [1802]), "Thesen zur Promotion und Habilitation", en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge,* vol. 1, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 275-278. <https://archive.org/details/smtlichewerkei01herbuoft>, consultado el 5 de julio, 2017.

Herbart, Johann Friedrich (1887c [1802]), "Zwei Vorlesungen über Pädagogik", en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge,* vol. 1, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 279-290, <https://archive.org/details/smtlichewerkei01herbuoft>, consultado el 4 de junio, 2017.

Herbart, Johann Friedrich (1887d [1802]), "Über *Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen*", en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge,* vol. 1, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 137-150, <https://archive.org/details/smtlichewerkei01herbuoft>, consultado el 4 de junio, 2017.

Herbart, Johann Friedrich (1887e [1807]), "Über philosophisches Studium", en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge,* vol. 2, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 227-296, <https://archive.org/details/smtlichewerkei02herbuoft>, consultado el 11 de octubre, 2017.

Herbart, Johann Friedrich (1887f [1807]), "Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie", en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge,* vol. 2, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 227-296, <https://archive.org/details/smtlichewerkei02herbuoft>, consultado el 13 de octubre, 2017.

Herbart, Johann Friedrich (1873a [1801]), "Ideen zu einem pädagogischen Lehreplan für höhere Studien", en Otto Willmann (ed.), *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften,* vol. 1, Leipzig, Verlag von Leopold Voss, pp. 74-87, <https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11163568_00006.html>, consultado el 20 de enero, 2018.

Herbart, Johann Friedrich (1873b [1802]), "Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik", en Otto Willmann (ed.), *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften,* vol. 1, Leipzig, Verlag von Leopold

Voss, pp. 231-246, <https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11163568_00006.html>, consultado el 3 de noviembre, 2017.

Herbart, Johann Friedrich (1873c [1804]), "Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung", en Otto Willmann (ed.), *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften,* vol. 1, Leipzig, Verlag von Leopold Voss, pp. 263-302, <https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11163568_00006.html>, consultado el 3 de noviembre, 2017.

Herbart, Johann Friedrich (1873d [1842]), "Umriss pädagogischer Vorlesungen", en Otto Willmann (ed.), *Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften,* vol. 2, Leipzig, Verlag von Leopold Voss, pp. 505-670 <https://archive.org/details/bub_gb_jy9BAAAAYAAJ/page/n5/mode/2up>, consultado el 15 de octubre, 2017.

Herbart, Johann Friedrich (1851a [1803]), "Rede Bei Eröffnung der Vorlesungen Über Pädagogik", en Gustav Hartenstein (ed.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke,* vol. 11, Leipzig, Verlag von Leopold Voss, pp. 61-78, <https://reader.digitale-sammlungen.de/resolve/display/bsb10604099.html>, consultado el 4 de octubre, 2017.

Herbart, Johann Friedrich (1851b [s.d.]), "Aphorismen zur Pädagogik", en Gustav Hartenstein (ed.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke,* vol. 11, Leipzig, Verlag von Leopold Voss, pp. 414-506, <https://reader.digitale-sammlungen.de/resolve/display/bsb10604099.html>, consultado el 10 de diciembre, 2017.

Hesse, Hermann (2016), *Demian. Historia de la juventud de Emil Sinclair*, Madrid, Alianza Editorial.

Hoyos Medina, Carlos Ángel (2010), "Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad", en Carlos Ángel Hoyos Medina (coord.), *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, UNAM, pp. 19-40.

Kehrbach, Karl (1887), "Einleitung des Herausgebers zu den Schriften des ersten Bandes", en Karl Kehrbach y Otto Flügel (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge,* vol. 1, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. XXXXVII-LXXII, <https://archive.org/details/smtlichewerkei01herbuoft>, consultado el 30 junio, 2017.

Luzuriaga, Lorenzo (comp. y trad.) (1932), *Antología de Herbart,* Madrid, Revista de Pedagogía.

Meneses Díaz, Gerardo (2015), *Formación y pedagogía*, México, Lucerna Diogenis.

Meneses Díaz, Gerardo (2010), "Epistemología y pedagogía", en Carlos Ángel Hoyos Medina (coord.), *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, UNAM, pp. 41-91.

Meneses Díaz, Gerardo (1989), "Hacia un programa fuerte frente a la Problemática de la Teoría Pedagógica", en Antonio Carrillo Avelar, Jesús Escamilla Salazar y José Antonio Serrano Castañeda (comp.), *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, México, UNAM, pp. 239-256.

Noguera Ramírez, Carlos Ernesto (2012), *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores/Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Rojas Moreno, Ileana (2006), "Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM", *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 113, México, pp. 7-37.

Runge Peña, Andrés Klaus y Juan Felipe Garcés Gómez (2011), "Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana", *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 9, núm. 2, pp. 13-25.

Santoni Rugiu, Antonio (2000), *Milenios de sociedad educadora. Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer*, vol. I, México, Educación, Voces y Vuelos.

Vericat, José (2009),"Imágenes sin texto. La visión y el arte en los cuadros de la naturaleza de Alexander von Humboldt", en Fermín del Pino Díaz, Pascal Riviale y Juan José Villarías Robles (eds.), *Entre textos e imágenes. Representaciones antropológicas de la América indígena,* Madrid, CSIC, pp. 149-158.

Villoro, Luis (1984), *Creer, saber, conocer*, México, Siglo XXI.

Viñao Frago, Antonio (1994), "La modernización pedagógica española a través de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936)", *Anales de Pedagogía*, núm. 12-13, pp. 7-45.

Weiss, Eduardo (1990), "Pedagogía y filosofía hoy", en Alicia de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación, México*, UNAM, pp. 53-65.

La obra proyecta un trabajo colectivo interrelacional e interactuante, un crisol de visiones, concepciones y discursos, cuya afluencia trasciende la topografía y la adherencia temática, y genera un referencial tópico vinculante, un tejido conjuntivo, una armonía dialógica de constelaciones conceptuales diversas, diferentes, entrelazadas por un interés pedagógico propositivo, constructivo, deconstructivo, dialógico y crítico.

Sin algún acuerdo previo explícito, ontología y epistemología son recuperadas críticamente bajo un proceso de sutura en clave pedagógica, como propuesta teórica y práctica que permita superar el dualismo instrumental instalado en la racionalidad moderna, ya sea como contingencia histórica o bajo imperativos de necesidad.

Asumiendo críticamente los aportes y límites de la racionalidad, de la cual no se niega su aporte funcional y formativo en el fortalecimiento del *logos* y el interés emancipativo de las sociedades modernas, el sentido compartido en los textos del libro se emplaza en fortalecer un discurso y praxis pedagógica incluyente, de referente pulsional como subjetividad formada, y ontológico relacional, de sujeto-social en coimplicación propositiva, para superar el clivaje epistemológico propiciado en la actividad de racionalidad procedimental, de la cual no se cuestiona su positividad eficiente, sino el hecho de que se abstrae del contexto y la historicidad. Ante la tópica se expresa que la pedagogía se implementa como actividad y trabajo,

referencias entrelazadas como lenguaje, sustentada holísticamente en la unidad ontológico-epistemológica.

Y respecto del sentido de configurar un proceso de reflexión y propuesta sobre la relación entre ontología, epistemología y pedagogía, se indica que el libro despliega un proceso, de experiencia profesional compartida del *ethos* y *logos* de la convocatoria temática emplazada originalmente por De Alba, quien inicialmente propuso orientar un proceso reflexivo en torno a la ontología y la epistemología, y sus relaciones en el marco teórico-práctico de la pedagogía. El presente es la respuesta operativa.

Carlos Ángel Hoyos Medina
Mayo de 2020

AFIRSE	Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CEAC	Centro de Formación Profesional a Distancia
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEG	Crisis Estructural Generalizada
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CISE	Centro Integral de Servicios Estudiantiles
Clacso	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conaculta	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
DIE-Cinvestav	Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
FCE	Fondo de Cultura Económica
FES	Facultad de Estudios Superiores
FTyCE	filosofía, teoría y campo educativo
HOS	horizonte ontológico-semiótico

INAD	Investiga, Automatiza y Diseña
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
SEP	Secretaría de Educación Pública
TAPIRE	trasmisión, adquisición, producción, intercambio, resignificación y *empowerment*
TCO	teorías de conocimiento del objeto
TOE	teorías del objeto educación
UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UIA	Universidad Iberoamericana
Unach	Universidad Autónoma de Chiapas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unicach	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Alicia de Alba. Posdoctorado con Ernesto Laclau, en la Universidad de Essex, Inglaterra. Investigadora del IISUE de la UNAM. Interesada en problemáticas y temáticas teóricas en educación, pedagogía, política y cultura. Publicaciones: *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación; Posmodernidad y educación; Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación* (con Manuel Martínez Delgado); "Der Kulturelle Kontakt", en *Cultural Studies und Pädagogik; Curriculum in the Postmodern Condition* (con Edgar González Gaudiano y Michael Peters), y *Subjects in Process. Diversity Mobility, and the Politics of Subjectivitiy in the 21st Century* (con Michael Peters), este último traducido y publicado en español por el IISUE de la UNAM.

Roberto Agustín Follari. Doctor en Psicología. Profesor titular de Epistemología de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina); profesor de grado y posgrado en diversas universidades de Argentina y América Latina, entre las que destaca la UNAM.

Ha dirigido la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de la Patagonia y la Maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Cuyo. Entre sus temas de investigación se encuentran: la transdisciplinariedad, el rol de los intelectuales universitarios, la condición cultural posmoderna. Temas sobre los cuales ha publicado varios libros y artículos a lo largo de su carrera.

Carlos Ángel Hoyos Medina. Investigador del IISUE de la UNAM, profesor en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón en la Licenciatura y Maestría en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras y Especialización para la Docencia por el Centro Integral de Servicios Estudiantiles (CISE), ambos de la UNAM.

Estudios de doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid. Coordinador del Seminario de Apoyo a la Titulación de la FES Aragón de la UNAM.

Tiene trabajos publicados sobre docencia, educación continua, epistemología y hermenéutica, formación y fracaso escolar, entre otros temas.

Bertha Orozco Fuentes. Investigadora del IISUE de la UNAM. Miembro de la planta académica del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y del Posgrado de Pedagogía, de la UNAM. Profesora invitada en algunas universidades públicas estatales de México y de América Latina.

Líneas de investigación: currículum, pensamiento crítico y educación, en la que cuenta con publicaciones diversas relacionadas con aspectos teóricos y de diseño curricular. En la línea de filosofía y teorías educativas también ha publicado trabajos diversos, entre los que destaca la coordinación y coautoría del *Tercer Estado del conocimiento sobre filosofía, teoría y campo de la educación 1992-2011 en México*.

Claudia B. Pontón Ramos. Investigadora del IISUE de la UNAM en el área de Teoría y Pensamiento Educativo, también es profesora del Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Su formación académica incluye estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Colabora de manera activa en programas de posgrado de diferentes universidades públicas del país; además, participa como sinodal y asesora de tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Es miembro de la Asociación Francófona Internacional de Investiga-

ción Científica en Educación (AFIRSE). Ha escrito en más de 18 publicaciones como autora y coautora de libros y revistas de investigación educativa.

Erick Cafeel Vallejo Grande. Es licenciado en Pedagogía por la FES Aragón de la UNAM y egresado de la Maestría en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad.

Actualmente es profesor adscrito a la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón de la UNAM y miembro del equipo de trabajo del Seminario de Textos sobre Educación y Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, así como del proyecto "Pedagogías masculinas. Educación superior, género y nación a la luz de los campos universitario e intelectual en México (s. XIX-XX)" del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT IA400618).

Entre sus publicaciones destacan: *Enseñanzas, figuras e historias de género y educación en México (s. XIX y primera mitad del XX)* (cocoord., en prensa). Sus líneas de investigación son: construcción histórica-epistémica de la pedagogía; textos y clásicos del pensamiento pedagógico alemán (s. XIX-XX).